

Analiza programów i strategii rozwojowych oraz aktywności małopolskich uczelni, ich umiędzynarodowienia oraz wykorzystania finansowania zewnętrznego pod kątem działań na rzecz rozwoju umiejętności oraz w kontekście Strategii Rozwoju Województwa Małopolskiego

RAPORT KOŃCOWY



Analiza programów i strategii rozwojowych
oraz aktywności małopolskich uczelni,
ich umiędzynarodowienia oraz wykorzystania
finansowania zewnętrznego
pod kątem działań na rzecz rozwoju umiejętności
oraz w kontekście Strategii Rozwoju
Województwa Małopolskiego

RAPORT KOŃCOWY

Egzemplarz bezpłatny.

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększenia Odporności, inwestycja A3.1.1. Wsparcie rozwoju nowoczesnego kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie.

Projekt: Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych.

ZAMAWIAJĄCY:



Województwo Małopolskie

Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego

Departament Edukacji

ul. Basztowa 22, 31-156 Kraków

WYKONAWCA:



SACADA Pracownia Badawczo-Projektowa Sp. z o.o.

ul. Fatimska 41a/310, 31-831 Kraków

SPIS TREŚCI

WYKAZ SKRÓTÓW	7
WPROWADZENIE	11
1. OPIS METODOLOGII BADANIA	12
2. ANALIZA STRATEGII UCZELNI	18
2.1. System zarządzania strategią poszczególnych uczelni przedstawiony w dokumentach strategicznych	18
2.1.1. System zarządzania wdrażaniem strategii	19
2.1.2. Podsumowanie	21
2.2. Strategie małopolskich uczelni w kontekście regionalnych dokumentów strategicznych	22
2.2.1. Współpraca z samorządem regionalnym w dokumentach strategicznych uczelni	23
2.2.2. Odpowiedź na potrzeby regionu i jego społeczności	25
2.2.3. Podsumowanie	26
2.3. Zbieżność dokumentów strategicznych małopolskich uczelni z „SRWM 2030”	27
2.3.1. Zbieżność z celem głównym „SRWM 2030”	27
2.3.2. Zbieżność z pięcioma obszarami tematycznymi „SRWM 2030”	28
2.3.3. Szczegółowa analiza zbieżności w ramach wybranych głównych kierunków polityki rozwoju Województwa	30
2.3.4. Podsumowanie	36
2.4. Zapisy w strategiach małopolskich uczelni dotyczące lifelong learning oraz rozwoju umiejętności i kompetencji	37
2.4.1. Zapisy dotyczące rozwoju umiejętności i kompetencji	37
2.4.2. Zapisy dotyczące lifelong learning i kształcenia ustawicznego	39
2.4.3. Podsumowanie	40
3. ZBIEŻNOŚĆ DZIAŁAŃ UCZELNI W ZAKRESIE ROZWOJU UMIEJĘTNOŚCI Z ZAPISAMI STRATEGII ROZWOJU WOJEWÓDZTWA W OBSZARZE I, KIERUNKU 6. EDUKACJA	42
3.1. Kształcenie nauczycieli - rozwój kompetencji metodyczno-cyfrowych oraz przygotowanie do kształtowania kompetencji kluczowych u uczniów	42
3.1.1. Kierunki nauczycielskie	42
3.1.2. Studia podyplomowe nadające uprawnienia pedagogiczne	45
3.1.3. Studia podyplomowe dla nauczycieli podnoszące kompetencje i/lub nadające uprawnienia do nauczania nowych przedmiotów	47

3.1.4. Podsumowanie.....	50
3.2. Oferta uczelni w zakresie uczenia się przez całe życie (Lifelong Learning)	51
3.2.1. Formalne programy kształcenia	52
3.2.2. Krótkie formy kształcenia	53
3.2.3. Programy popularyzacji nauki	53
3.2.4. Aktywności online	54
3.2.5. Programy praktyczne i warsztatowe.....	54
3.2.6. Współpraca z podmiotami zewnętrznymi	55
3.2.7. Grupy docelowe aktywności LLL.....	55
3.2.8. Podsumowanie	56
3.3. Walidacja kompetencji nabytych poza systemem kształcenia formalnego (potwierdzanie efektów uczenia się).....	57
3.3.1. Stan wdrożenia i faktyczne wykorzystanie procedury PEU.....	58
3.3.2. Dopuszczone formy weryfikacji	59
3.3.3. Bariery i czynniki determinujące skuteczność PEU.....	61
3.3.4. Podsumowanie	61
3.4. Mikropoświadczenia na badanych małopolskich uczelniach.....	62
3.4.1. Grupy uczelni według etapu wdrożenia	63
3.4.2. Rozwiązania technologiczne	65
3.4.3. Grupy docelowe mikropoświadczeń	66
3.4.4. Bariery wdrożeniowe i korzyści	67
3.4.5. Podsumowanie	68
4. UMIĘDZYNARODOWIENIE UCZELNI.....	69
4.1. Współpraca międzyuczelniana (projektowo-badawcza)	71
4.2. Współpraca z biznesem zagranicznym	72
4.3. Mobilność.....	73
4.4. Programy kształcenia o charakterze międzynarodowym oraz oferta studiów w językach obcych	74
4.5. Działalność uczelni za granicą	74
4.6. Zatrudnienie zagranicznych nauczycieli akademickich.....	76
4.7. Studenci zagraniczni.....	78
4.8. Podsumowanie.....	81
5. REALIZACJA PROJEKTÓW FINANSOWANYCH ZE ŹRÓDEŁ ZEWNĘTRZNYCH.....	85

5.1. Struktura projektów według grup programów.....	85
5.2. Struktura projektów według typu	100
5.3. Model realizacji projektów	105
5.4. Grupy docelowe projektów	106
5.5. Kompetencje studentów kształtowane w ramach projektów	108
5.6. Kompetencje kadry naukowo-dydaktycznej kształtowane w ramach projektów.	110
5.7. Współpraca uczelni z podmiotami rynku pracy i sektorem biznesu	112
5.8. Wpływ projektów na zwiększenie aktywności zawodowej studentów	113
5.9. Wpływ projektów na sytuację osób ze specjalnymi potrzebami	114
5.10. Wpływ realizowanych projektów na rozwój zielonych kompetencji	115
5.11. Podsumowanie	117
6.SPIS ILUSTRACJI I TABEL	119

WYKAZ SKRÓTÓW

Skrót	Rozwinięcie
INSTYTUCJE KRAJOWE	
ABM	Agencja Badań Medycznych
ARiMR	Agencja Restrukturyzacji i Modernizacji Rolnictwa
FNP	Fundacja na rzecz Nauki Polskiej
FRSE	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
MCP	Małopolskie Centrum Przedsiębiorczości
MEiN	Ministerstwo Edukacji i Nauki
MEN	Ministerstwo Edukacji Narodowej
MNiSW	Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego
NAWA	Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej
NBP	Narodowy Bank Polski
NCBR (NCBiR)	Narodowe Centrum Badań i Rozwoju
NCN	Narodowe Centrum Nauki
NFOŚiGW	Narodowy Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej
OPI PIB	Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy
PAN	Polska Akademia Nauk
PARP	Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości
WUP Kraków	Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie
INSTYTUCJE MIĘDZYNARODOWE I EUROPEJSKIE	
EIT	Europejski Instytut Innowacji i Technologii [<i>European Institute of Innovation and Technology</i>]
ERC	Europejska Rada ds. Badań Naukowych [<i>European Research Council</i>]
EUA	Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów [<i>European University Association</i>]
FUNDUSZE I PROGRAMY EUROPEJSKIE	
EFRR	Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego
EFRROW	Europejski Fundusz Rolny na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich
EFS	Europejski Fundusz Społeczny
EOG	Europejski Obszar Gospodarczy
Erasmus+ KA1	Key Action 1 – mobilność edukacyjna [<i>Akcja kluczowa 1 programu Erasmus+</i>]
Erasmus+ KA2	Key Action 2 – partnerstwa strategiczne [<i>Akcja kluczowa 2 programu Erasmus+</i>]
EWT	Europejska Współpraca Terytorialna [<i>Interreg</i>]
FEM	Fundusze Europejskie dla Małopolski 2021–2027
FENG	Fundusze Europejskie dla Nowoczesnej Gospodarki 2021–2027

Skrót	Rozwinięcie
FERS	Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego 2021–2027
MSCA	Działania Marie Skłodowska-Curie [<i>Marie Skłodowska-Curie Actions</i>]
PROGRAMY KRAJOWE I REGIONALNE FINANSOWANE ZE ŚRODKÓW UE	
KPO	Krajowy Plan Odbudowy i Zwiększenia Odporności
PO IR	Program Operacyjny Inteligentny Rozwój 2014–2020
PO PC	Program Operacyjny Polska Cyfrowa 2014–2020
PO WER (POWER)	Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020
PROW	Program Rozwoju Obszarów Wiejskich
RPO WM	Regionalny Program Operacyjny Województwa Małopolskiego
PROGRAMY BADAWCZE NCN	
BEETHOVEN	Program NCN – polsko-niemieckie projekty badawcze
DIOSCURI	Program NCN – centra doskonałości naukowej (wspólnie z MPG)
ETIUDA	Program NCN – stypendia doktorskie
HARMONIA	Program NCN – międzynarodowe projekty badawcze (zakończony)
MAESTRO	Program NCN – zaawansowane projekty badawcze
MINIATURA	Program NCN – pojedyncze działania naukowe
OPUS	Program NCN – projekty badawcze (w tym międzynarodowe)
POLONEZ / POLONEZ BIS	Program NCN – projekty badawcze dla naukowców przyjeżdżających z zagranicy
PRELUDIUM / PRELUDIUM BIS	Program NCN – projekty osób nieposiadających stopnia doktora
SHENG	Program NCN – polsko-chińskie projekty badawcze
SONATA / SONATA BIS	Program NCN – projekty osób ze stopniem doktora
SONATINA	Program NCN – projekty osób do 3 lat po doktoracie
WEAVE / WEAVE- UNISONO	Program NCN – dwustronne lub trójstronne projekty badawcze (procedura Lead Agency)
PROGRAMY STRATEGICZNE NCBR	
GOSPOSTRATEG	Społeczny i gospodarczy rozwój Polski w warunkach globalizujących się rynków
HYDROSTRATEG	Innowacje dla gospodarki wodnej i żeglugi śródlądowej
INFOSTRATEG	Zaawansowane technologie informacyjne, telekomunikacyjne i mechatroniczne
TECHMATSTRATEG	Nowoczesne technologie materiałowe
INNOGLOBO	Program NCBR – międzynarodowe projekty badawcze
LIDER	Program NCBR – wsparcie młodych naukowców
TANGO	Program NCBR – wdrażanie wyników badań podstawowych
PROGRAMY NAWA	

Skrót	Rozwinięcie
KATAMARAN	Program NAWA – wspólne kształcenie – międzynarodowe programy studiów
PROM	Program NAWA – międzynarodowa wymiana stypendialna doktorantów i kadry akademickiej
SPINAKER	Program NAWA – Intensywne Międzynarodowe Programy Kształcenia
STER	Program NAWA – umiędzynarodowienie szkół doktorskich
PROGRAMY FNP	
TEAM NET	Program FNP – projekty zespołowe prowadzone we współpracy międzyinstytucjonalnej
POZOSTAŁE PROGRAMY I PRZEDSIĘWZIĘCIA	
DUT	Driving Urban Transitions [<i>program w ramach Horyzont Europa</i>]
KOMPAS	Program FERS – Kadry dla Nowoczesnej Gospodarki i Usług
NPRH	Narodowy Program Rozwoju Humanistyki
Studenckie Koła Naukowe Tworzą Innowacje	Program MNiSW/MEiN – wsparcie studenckich kół naukowych
SOLARIS	Przedsięwzięcie strategiczne – Narodowe Centrum Promieniowania Synchrotronowego SOLARIS
SPUB	Strategiczny Program Utrzymania Badawczej Infrastruktury
WIB	Wirtualny Instytut Badawczy
DOKUMENTY STRATEGICZNE I AKTY PRAWNE	
PSWiN	Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce
„SRWM 2030”	Strategia Rozwoju Województwa „Małopolska 2030”
METODY I TECHNIKI BADAWCZE	
CAPI	Wspomagany komputerowo wywiad bezpośredni [<i>Computer Assisted Personal Interview</i>]
CAWI	Wspomagany komputerowo wywiad internetowy [<i>Computer Assisted Web Interview</i>]
IDI	Indywidualny wywiad pogłębiony [<i>Individual Depth Interview</i>]
PAPI	Wywiad bezpośredni z kwestionariuszem papierowym [<i>Paper and Pencil Interview</i>]
SWOT	Analiza mocnych i słabych stron, szans i zagrożeń [<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats</i>]
EDUKACJA, NAUKA I KOMPETENCJE	
AI	Sztuczna inteligencja [<i>Artificial Intelligence</i>]
BCU	Branżowe Centrum Umiejętności
BHP	Bezpieczeństwo i Higiena Pracy
CKU	Centrum Kształcenia Ustawicznego
CKZ	Centrum Kształcenia Zawodowego

Skrót	Rozwinięcie
ECTS	Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów [<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>]
HRS4R	Strategia HR dla naukowców [<i>Human Resources Strategy for Researchers</i>]
LLL	Uczenie się przez całe życie [<i>Lifelong Learning</i>]
MBA	Master of Business Administration
MOOC	Masowe Otwarte Kursy Internetowe [<i>Massive Open Online Courses</i>]
OZE	Odnawialne Źródła Energii
SKN	Studenckie Koło Naukowe
STEAM	Nauka, technologia, inżynieria, sztuka, matematyka [<i>Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics</i>]
STEM	Nauka, technologia, inżynieria, matematyka [<i>Science, Technology, Engineering, Mathematics</i>]
TIK	Technologie Informacyjno-Komunikacyjne
TPACK	Model integracji technologii z wiedzą pedagogiczną i merytoryczną [<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>]
VR	Rzeczywistość wirtualna [<i>Virtual Reality</i>]

WPROWADZENIE

Niniejszy raport przedstawia wyniki badania dotyczącego działań małopolskich uczelni w obszarze rozwoju umiejętności, umiędzynarodowienia oraz wykorzystania finansowania zewnętrznego. Badanie ma służyć wsparciu koordynacji regionalnej polityki na rzecz rozwoju umiejętności. Celem głównym jest analiza działań podejmowanych przez uczelnie z terenu województwa małopolskiego – w tym przy wykorzystaniu środków zewnętrznych – na poziomie szkolnictwa wyższego, a także usystematyzowanie informacji dotyczących ich założeń strategicznych i realizowanych inicjatyw. Badaniem objęto 11 uczelni (7 krakowskich i 4 spoza Krakowa), zróżnicowanych pod względem profilu, wielkości i statusu prawnego.

Badanie obejmuje cztery cele szczegółowe. Pierwszy dotyczy analizy strategii i dokumentów zarządczych uczelni, którego celem jest identyfikacja ram instytucjonalnych, w których projektowane i realizowane są działania uczelniane, oraz identyfikacja obszarów zbieżności tych założeń ze Strategią Rozwoju Województwa Małopolskiego „Małopolska 2030”. Drugi cel obejmuje zbadanie działań uczelni w zakresie rozwoju umiejętności i kompetencji, w tym kształcenia nauczycieli, oferty w formule *lifelong learning*, mikropoświadczeń oraz walidacji kompetencji. Trzeci cel dotyczy umiędzynarodowienia – mobilności studenckiej i kadrowej, obecności studentów i pracowników zagranicznych, programów międzynarodowych oraz sieci współpracy międzynarodowej. Czwarty cel obejmuje analizę wykorzystania zewnętrznych źródeł finansowania, ze szczególnym uwzględnieniem projektów realizowanych w ramach programów regionalnych i krajowych.

Raport ma charakter przekrojowy i zanonimizowany. W treści analitycznej uczelnie nie są identyfikowane z nazwy - wyniki przywoływane są w ujęciu zbiorczym lub w podziale na dwa typy instytucjonalne: uczelnie akademickie oraz zawodowe. Przyjęte podejście pozwala na identyfikację wspólnych tendencji, dominujących modeli działania oraz barier i wyzwań o charakterze systemowym.

Tak zaprojektowana struktura raportu dostarcza wiedzy użytecznej zarówno dla władz uczelni, jak i dla podmiotów odpowiedzialnych za kształtowanie i realizację polityki rozwoju województwa małopolskiego w obszarze edukacji i kapitału ludzkiego.

1. OPIS METODOLOGII BADANIA

Cel i przedmiot badania

Celem głównym badania jest analiza działań podejmowanych w obszarze rozwoju umiejętności, w tym przy wykorzystaniu środków zewnętrznych, na poziomie szkolnictwa wyższego przez uczelnie z terenu województwa małopolskiego oraz usystematyzowanie informacji dotyczących założeń strategicznych i działań uczelni w tym zakresie. Badanie ma służyć wsparciu koordynacji regionalnej polityki na rzecz rozwoju umiejętności. Objęło ono 11 uczelni województwa małopolskiego (7 krakowskich i 4 spoza Krakowa).

Realizacji podlegały cztery cele szczegółowe:

- analiza strategii i dokumentów zarządczych uczelni w odniesieniu do Strategii Rozwoju Województwa „Małopolska 2030”,
- zbadanie zbieżności działań uczelni z zapisami „SRWM 2030” w obszarze edukacji,
- analiza stopnia umiędzynarodowienia uczelni,
- analiza wykorzystania zewnętrznych źródeł finansowania.

Zastosowano podejście mieszane (mixed methods), łączące metody ilościowe i jakościowe w modelu triangulacji źródeł i technik badawczych.

Pytania badawcze do poszczególnych obszarów badania

Cel 1.1. Strategie szkół wyższych

- 1) Jaki jest system zarządzania strategią danej uczelni uwidoczniiony w dokumentach strategicznych np. czy jest to jedna ogólna strategia, czy też istnieją inne dokumenty o charakterze strategicznym i/lub zarządczym, a jeśli tak, to czy są one formalnie powiązane ze strategią uczelni czy stanowią niezależne inicjatywy?
- 2) Czy w strategiach poszczególnych uczelni znajduje się odwołanie do strategicznych dokumentów województwa lub też odniesienie do województwa/regionu w kontekście odpowiadania na jego potrzeby i cele lub przyczyniania się do jego rozwoju?
- 3) W jakim zakresie cele i priorytety poszczególnych szkół wyższych są zbieżne z założeniami strategicznymi Województwa sformułowanymi w Strategii Rozwoju Województwa „Małopolska 2030” na poziomie celu głównego i celów szczegółowych?
- 4) Jakie są zapisy dotyczące rozwoju umiejętności i/lub kompetencji oraz lifelong learning w dokumentach strategicznych i/lub zarządczych poszczególnych uczelni?
- 5) Analiza porównawcza strategii poszczególnych uczelni w zakresie struktury dokumentów i systemu zarządzania wdrażaniem, w zakresie priorytetów oraz zapisów dotyczących rozwoju umiejętności/kompetencji i odniesień do dokumentów strategicznych Województwa Małopolskiego.

Cel 1.2. Zbieżność działań uczelni w zakresie rozwoju umiejętności z zapisami Strategii Rozwoju Województwa w Obszarze I, kierunku 6. Edukacja

- 1) Czy uczelnie kształcące na specjalnościach nauczycielskich i nadające uprawnienia pedagogiczne lub prowadzące studia podyplomowe dla nauczycieli, kształtują u studentów/ słuchaczy tych kierunków/specjalności: kompetencje metodyczno-cyfrowe, warunkujące efektywne korzystanie z cyfrowych zasobów i narzędzi edukacyjnych (w tym narzędzi dydaktycznych narzędzi opartych na sztucznej inteligencji) zarówno w organizacji pracy własnej, jak i w dydaktyce? Jakie są w tym zakresie deklaracje przedstawicieli uczelni? Jakie są w tym zakresie zapisy w dokumentach opisujących kierunki/programy i efekty kształcenia?
- 2) Czy uczelnie kształcące na specjalnościach nauczycielskich i nadające uprawnienia pedagogiczne lub prowadzące studia podyplomowe dla nauczycieli, kształtują u studentów/słuchaczy tych kierunków/specjalności: umiejętności kształtowania u uczniów kompetencji uniwersalnych, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności kształtowania kompetencji cyfrowych, w tym korzystania ze sztucznej inteligencji? Jakie są w tym zakresie deklaracje przedstawicieli uczelni? Jakie są w tym zakresie zapisy w dokumentach opisujących kierunki/programy i efekty uczenia się?
- 3) Czy uczelnie prowadzą aktywności dla mieszkańców w zakresie *lifelong learning*, w tym w szczególności krótkie formy kształcenia? Jeśli tak, to: do jakich grup są one adresowane? Czy są one adresowane wyłącznie do osób z wyższym wykształceniem? w jakiej formie są prowadzone: stacjonarnej, zdalnej, hybrydowej? Czy uczelnie wydaje lub planuje wydawać mikroświadczania?
- 4) Czy uczelnie prowadzą walidację kompetencji nabytych poza edukacją formalną? Jeśli tak, to jaki jest zakres tych działań?

Cel 1.3. Umiędzynarodowienie uczelni

- 1) Czy w strategii uczelni lub innych dokumentach o charakterze strategicznym lub zarządczym jest mowa o umiędzynarodowieniu uczelni, a jeśli tak, to co wynika z tych zapisów?
- 2) Jak wygląda umiędzynarodowienie poszczególnych uczelni w zakresie:
 - a) wymiany doświadczeń (np. wiedzy, technologii, metod badawczych) z zagranicznymi uczelniami i ośrodkami badawczymi,
 - b) prowadzenia badań we współpracy międzynarodowej,
 - c) współpracy z przedsiębiorstwami i/lub organizacjami branżowymi zagranicznymi/ międzynarodowymi,
 - d) realizacji międzynarodowych projektów finansowanych ze środków zewnętrznych,
 - e) mobilności kadry naukowo-dydaktycznej,
 - f) mobilności studentów,
 - g) zatrudnienia naukowców zagranicznych,
 - h) realizacji programów kształcenia w językach obcych,

- i) realizacji międzynarodowych programów kształcenia,
 - j) działalności uczelni za granicą, np. jednostek zagranicznych uczelni,
 - k) promocji uczelni za granicą,
 - l) sposobów pozyskiwania studentów zagranicznych,
 - m) tendencji zmian liczby i odsetka studentów zagranicznych w ogólnej liczbie studentów danej uczelni w 2023 roku (2022/2023) w stosunku do roku 2019 (2018/2019)?
 - n) Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, umiędzynarodowienie uczelni przyczynia się do rozwoju umiejętności?
- 3) Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, umiędzynarodowienie uczelni przyczynia się do realizacji założeń „SRWM 2030”?

Cel 1.4. Realizacja projektów finansowanych ze źródeł zewnętrznych

- 1) Opracowanie i analiza zestawienia projektów finansowanych ze źródeł zewnętrznych w podziale na programy i uczelnie, ze szczególnym uwzględnieniem projektów realizowanych w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Małopolskiego na lata 2014-2020 i na lata 2021-2027 (FEM) oraz programu POWER (w szczególności komponentów regionalnych) i FERS.
- 2) Jaka jest proporcja projektów realizowanych samodzielnie przez uczelnie, we współpracy międzyuczelnianej w kraju, we współpracy międzynarodowej, we współpracy z podmiotami biznesowymi i gospodarczymi?
- 3) Jakie są główne motywacje, cele oraz obszary i efekty wykorzystania finansowania zewnętrznego?
- 4) Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, aktywność uczelni finansowana ze źródeł zewnętrznych przyczynia się do rozwoju kompetencji i umiejętności?
- 5) Jakie kompetencje/umiejętności kadry naukowo-dydaktycznej były kształtowane w ramach poszczególnych projektów?
- 6) Jakie kompetencje/umiejętności studentów i słuchaczy były kształtowane w ramach poszczególnych projektów?
- 7) Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, realizacja projektów przyczynia się do rozwoju współpracy uczelni z podmiotami rynku pracy z sektorem gospodarki i biznesu?
- 8) Jeśli uczelnie dysponują odpowiednimi informacjami, np. monitoringiem losów absolwentów lub uczestników projektów, i jest to możliwe do określenia: w jakim stopniu realizacja projektów przyczynia się do zwiększenia aktywności zawodowej studentów w trakcie studiów lub po ich ukończeniu (zatrudnialność oraz własna działalność)?
- 9) Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, realizacja projektów przyczynia się do poprawy sytuacji osób ze specjalnymi potrzebami?
- 10) Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, realizacja projektów przyczynia się do rozwoju tzw. zielonych kompetencji?
- 11) Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, aktywność uczelni finansowana ze źródeł zewnętrznych przyczynia się do realizacji założeń „SRWM 2030”?

Techniki i narzędzia badawcze

1. **Analiza danych zastanych (desk research)** obejmowała: regionalne dokumenty strategiczne (SRWM „Małopolska 2030”, „Kompetentna Małopolska”), dokumenty strategiczne i zarządcze uczelni, sprawozdania z działalności, dokumentację programową kierunków kształcenia nauczycieli, dane z systemu RAD-ON i ELA oraz raporty Biur Karier.
2. **Badania ilościowe (PAPI/CAPI/CAWI)** zrealizowano przy użyciu trzech odrębnych kwestionariuszy skierowanych do przedstawicieli uczelni odpowiedzialnych za: lifelong learning, mikropoświadczenia i walidację kompetencji (cel 1.2); umiędzynarodowienie (cel 1.3); projekty finansowane lub współfinansowane zewnątrznie (cel 1.4).
3. **Badania jakościowe (IDI)** przeprowadzono w formie wywiadów pogłębionych (46 wywiadów) z przedstawicielami władz uczelni i osobami koordynującymi poszczególne obszary. Scenariusze wywiadów odpowiadały trzem celom szczegółowym (1.2–1.4).

Dobór próby

W Małopolsce według stanu na koniec 2024 roku zarejestrowanych było 28 uczelni mających swoją siedzibę główną na terenie województwa¹. Spośród nich 3 pozostawały w likwidacji. Wśród pozostałych 25 podmiotów, 14 stanowiły publiczne [10 akademickich oraz 4 zawodowe], 9 niepubliczne [1 akademicka oraz 8 zawodowych], a także 2 kościelne. Niniejsze badanie objęło 11 z 25 szkół wyższych (z czego 7 z Krakowa): 7 z nich to uczelnie akademickie, a 4 to uczelnie zawodowe.

Respondentami w badaniach terenowych byli przedstawiciele kadry kierowniczej (rektorzy, prorektorzy), osoby koordynujące poszczególne obszary oraz pracownicy operacyjni. W ramach celu 1.2 dokonano celowego doboru kierunków nauczycielskich i studiów podyplomowych do analizy dokumentacji programowej.

Analizy obejmowały okres 2019-2024 (dla finansowania zewnętrznego) oraz rok akademicki 2024/2025 jako ostatni zakończony rok akademicki w momencie realizowania badań ilościowych i jakościowych.

W ramach badania opartego o dane zastane, w ramach analizy strategii uczelni wykorzystane zostały przede wszystkim aktualne dokumenty strategiczne i/lub zarządcze uczelni. Ich zestawienie znajduje się w tabeli 1 w rozdziale 2.1. System zarządzania strategią poszczególnych uczelni przedstawiony w dokumentach strategicznych.

Analizą objęto także regionalne dokumenty strategiczne: Strategię Rozwoju Województwa „Małopolska 2030” oraz pozostałe, w szczególności Program rozwoju rynku pracy i edukacji do 2030 roku „Kompetentna Małopolska”. Szczegółową analizę spójności celów Województwa i poszczególnych uczelni przeprowadzono w oparciu o „SRWM 2030”.

¹ Patrz: (https://radon.nauka.gov.pl/raporty/uczelnie_mapa_2024).

Przyjęto ją w dniu 17 grudnia 2020 roku w celu aktualizacji Strategii Rozwoju Województwa Małopolskiego na lata 2011-2020². Dokument składa się z dwóch części tj. Część I. *Diagnoza i prognozy rozwojowe*; Część II. *Strategia*; Dodatkowo SRWM „Małopolska 2030” posiada Plan Zarządzania Strategią, który jest instrumentem jej zarządzania, a tym samym wdrażania³

Uwagi metodologiczne do realizacji celu 1.2

Analiza programów kształcenia opiera się zasadniczo na dokumentach obowiązujących w roku akademickim 2024/2025; w wybranych przypadkach, gdzie uczelnie wprowadziły istotne zmiany programowe (w szczególności w zakresie AI), dodano informacyjne adnotacje odnoszące się do aktualnego ujęcia treści.

Uwagi metodologiczne do realizacji celu 1.4

W ramach badania poproszono uczelnie o przesłanie zestawienia projektów, których data rozpoczęcia przypadła w okresie od 1 stycznia 2019 roku do 31 grudnia 2024 roku. Zakres informacji obejmował: nazwę projektu, okres realizacji projektu, ogólne informacje na temat programu, w ramach którego jest realizowany, szczególne informacje na temat programu, w ramach którego jest realizowany, cel/cele projektu, grupę/grupy docelowe projektu, typ współpracy projektowej oraz budżet projektu.

Przyjęte podejście metodologiczne zakładało minimalizację obciążenia administracyjnego uczelni - poproszono o udostępnienie danych w formie, w jakiej uczelnie same je gromadzą na własne potrzeby sprawozdawcze i zarządcze (np. w postaci eksportu z wewnętrznych systemów ewidencji projektów do arkuszy kalkulacyjnych). Takie rozwiązanie pozwoliło na uzyskanie obszernego materiału badawczego, z założeniem niegenerowania dodatkowych, czasochłonnych czynności po stronie uczelni.

Konsekwencją przyjętego podejścia jest zróżnicowany stopień kompletności poszczególnych danych w zestawieniach, co wynika z faktu, że uczelnie prowadzą ewidencję projektów według własnych standardów i potrzeb, nie zawsze zgodnych z pełnym zakresem informacji objętych badaniem. Najistotniejsze różnice dotyczyły gromadzenia przez uczelnie różnego typu kwot projektów: od kwoty dofinansowania dla uczelni, poprzez kwotę dofinansowania z wkładem własnym, aż po kwotę dofinansowania dla konsorcjum lub całościowej kwoty projektu. Nie wszystkie uczelnie podawały też dane dotyczące programu oraz priorytetu i działania, w ramach którego realizowane były poszczególne projekty, co rzutuje na sposób ujęcia danych zbiorczych. Ponadto część uczelni nie ewidencjonuje systematycznie nienaukowych grup docelowych projektów badawczych lub nie kategoryzuje rodzajów współpracy projektowej. W przypadku kwot podanych w walutach obcych dokonano przeliczenia na PLN według przybliżonych średnich kursów NBP z okresu 2019–2024.

² Patrz: (<https://bip.malopolska.pl/umwm,a,1860818,uchwala-nr-xxi42220-sejmiku-województwa-malopolskiego-z-dnia-17-grudnia-2020-r-w-sprawie-przyjecia-.html>).

³ Patrz: (<https://bip.malopolska.pl/umwm,a,2003910,uchwala-nr-142321-zarządu-województwa-malopolskiego-z-dnia-7-pazdziernika-2021-r-w-sprawie-przyjecia.html>).

Zastosowanie jednolitego kursu okresowego stanowi uproszczenie metodologiczne, którego celem jest zapewnienie porównywalności danych między uczelniami. Mimo tych ograniczeń zgromadzony materiał pozwala na przeprowadzenie pogłębionej analizy aktywności projektowej uczelni oraz identyfikację kluczowych tendencji w pozyskiwaniu finansowania zewnętrznego.

2. ANALIZA STRATEGII UCZELNI

2.1. System zarządzania strategią poszczególnych uczelni przedstawiony w dokumentach strategicznych

Podstawowe mechanizmy oraz kształt systemu zarządzania strategiami poszczególnych uczelni w Polsce

(w tym małopolskich) są ściśle związane z kompetencjami i sposobem funkcjonowania ich najważniejszych organów, które określa ustawa z dnia 20 lipca 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Na tej podstawie w statutach uczelni zostały opisane zadania dotyczące strategii, realizowane przez Rektora, Radę Uczelni oraz Senat.

Mechanizmy opracowania, koordynacji i zarządzania strategią przyjmują analogiczną formę we wszystkich analizowanych uczelniach. Za opracowanie projektu strategii odpowiada Rektor. Przygotowuje on również sprawozdania z realizacji strategii. Rolę opiniującą dla tego dokumentu pełni Rada Uczelni, zaś uchwałodawczą – Senat, który uchwała strategię oraz zatwierdza sprawozdania z jej realizacji. Statuty niektórych uczelni zawierają również szczegółowe zadania osób i organów niższego szczebla zarządzania w odniesieniu do wdrażania strategii na poziomie instytutów. Część uczelni zawiera w swoich statutach zapis, zgodnie z którym Rektor sporządza także plan rzeczowo-finansowy, który następnie jest opiniowany przez Radę Uczelni pod kątem celowości, gospodarności i zgodności ze strategią uczelni.

Większość analizowanych uczelni posiada tylko jeden podstawowy dokument strategiczny. Część z nich – oprócz głównej strategii – zaplanowała w jego ramach przygotowanie dodatkowych dokumentów strategicznych, mających stworzyć spójny system zarządzania na poziomie strategicznym. Przykładem takiego podejścia jest uczelnia, która opracowała strategię klimatyczno-ekologiczną; przygotowanie tego dokumentu wynikało bezpośrednio z założeń głównej strategii, w której przewidziano powołanie dedykowanej rady klimatycznej i opracowanie stosownego dokumentu. Ponadto zadeklarowano zaangażowanie tej uczelni w opracowanie międzyuczelnianych dokumentów strategicznych, w tym wspólnych ram dla strategii zarządzania zasobami ludzkimi w ramach międzynarodowych sojuszy uczelni.

Jedna z uczelni posiada dodatkową strategię skoncentrowaną na społecznej odpowiedzialności, stanowiącą rozszerzenie i uzupełnienie zapisów związanych ze zrównoważonym rozwojem wskazanych w strategii głównej. W tym kontekście należy podkreślić, że osiem spośród jedenastu analizowanych uczelni w latach 2017-2022 było sygnatariuszami Deklaracji Społecznej Odpowiedzialności Uczelni. Wydaje się więc, że problematyka ta jest dla tych podmiotów istotna – przynajmniej na poziomie świadomościowym i wizerunkowym – nawet jeśli nie zawsze znajduje to odzwierciedlenie w dokumencie strategicznym.

W ramach systemu zarządzania strategią możliwe jest wskazanie niezależnych od dokumentu głównego dodatkowych strategii tematycznych – koncentrujących się na wybranym obszarze funkcjonowania uczelni – które opracowane zostały przez niektóre z analizowanych uczelni. Przykładami są m.in.: zasady równego traktowania, plany równości płci, strategię działania na rzecz poprawy dostępności dla osób ze szczególnymi potrzebami, a także polityki zapewniania dostępności.

Innym rodzajem dokumentów strategicznych są strategię na niższym poziomie zarządczym (tzw. mikrostrategie). Mikrostrategie przyjęły przede wszystkim uczelnie akademickie.

Odnoszą się do:

- dyscyplin naukowych (lub grup dyscyplin),
- jednostek podstawowych (tj. wydziałów) oraz wewnętrznych uczelni (instytutów).

Należy podkreślić, że dokumenty te nie zostały wymienione w głównych dokumentach strategicznych uczelni, lecz stanowiły późniejsze inicjatywy poszczególnych wydziałów lub instytutów. W większości przypadków nie odnotowuje się precyzyjnego i sformalizowanego powiązania z główną strategią uczelni – zapisy w tym zakresie mają charakter ogólny i deklaracyjny, bez wskazania sformalizowanych mechanizmów powiązania z dokumentem nadrzędnym. Zdarzają się jednak wyjątki, w których dokument niższego szczebla wprost wskazuje na główną strategię uczelni jako podstawę własnych celów strategicznych oraz synergię działań podejmowanych przez badaczy w ramach poszczególnych dyscyplin. Impulsem do opracowywania tego typu dokumentów jest również potrzeba doprecyzowania głównej strategii uczelni lub dostosowania jej do uwarunkowań wydziałowych. W przypadku strategii wydziałowych realnym problemem pozostaje fakt, że wiele z nich nie jest aktualizowanych, co wynika m.in. z okresu obowiązywania krótszego niż główny dokument strategiczny uczelni.

Podstawą analizy strategii uczelni były dokumenty strategiczne i/lub zarządcze aktualne na koniec roku akademickiego 2024/2025, stanowiącego ostatni zakończony rok akademicki w momencie realizowania badań terenowych w ramach niniejszej analizy.

2.1.1. System zarządzania wdrażaniem strategii

System zarządzania wdrażaniem stanowi kluczowy element systemu zarządzania strategią małopolskich uczelni. Analiza tego obszaru wykazała, że tylko sześć spośród jedenastu podmiotów posiada w dokumencie strategicznym osobną część dedykowaną jego wdrażaniu – przy czym jeden z tych dokumentów zawiera jedynie odniesienia do monitoringu i ewaluacji. W przypadku większości uczelni dokumenty operacyjne i wdrożeniowe wskazane w strategii mają charakter bardzo ogólny. Wśród elementów wymienianych przez autorów strategii w obszarze wdrożeniowym wyróżnić można następujące aspekty:

- ogólne założenia wdrażania strategii,
- opracowanie dodatkowych dokumentów operacyjnych powiązanych z procesem wdrażania,

- przyporządkowanie zadań i celów do poszczególnych podmiotów odpowiedzialnych za ich wdrażanie,
- monitorowanie wskaźników realizacji celów,
- harmonogram wdrażania,
- ewaluacja procesu wdrażania strategii,
- finansowanie zadań w ramach strategii.

Tabela 1. Charakterystyka części strategii dedykowanych wdrażaniu – dane zbiorcze dla jedenastu analizowanych uczelni

Element systemu zarządzania wdrażaniem	Liczba uczelni (spośród 11)
Odrębna część strategii dedykowana wdrażaniu	6
Odrębna część wdrożeniowa zawierająca wyłącznie monitoring/ewaluację	1
Ogólne założenia wdrażania strategii	5
Zaplanowane dodatkowe dokumenty operacyjne (plany wdrożeniowe, programy ramowe jednostek)	3
Przyporządkowanie odpowiedzialności do podmiotów wewnętrznych uczelni	4
Monitorowanie wskaźników realizacji celów	4
Harmonogram wdrażania	2
Założenia finansowania zadań wynikających z realizacji strategii	1

Źródło: Opracowanie własne na podstawie dokumentów strategicznych analizowanych uczelni.

Większość uczelni na poziomie strategii głównej nie przewidziała wykorzystania dodatkowych dokumentów wdrożeniowych lub operacyjnych. Na takie rozwiązania zdecydowały się podmioty funkcjonujące w szerszej skali uwzględniając liczbę studentów czy wydziałów (3 z 11 uczelni). Jednocześnie w poszczególnych dokumentach podkreśla się znaczenie elementów związanych z filozofią wdrażania strategii. Można wyróżnić następujące podejścia:

- **Przypisanie odpowiedzialności** za poszczególne cele, obszary i działania związane ze strategią, uwzględniając koordynację, monitorowanie, realizację i opiniowanie (4 z 11 uczelni).
- **Elastyczne wdrażanie strategii** (2 z 11 uczelni). W tym podejściu strategia wyznacza kierunki planowanych działań, lecz jednocześnie nie zamyka ich katalogu – stanowi ramy do podejmowania decyzji oraz alokacji wysiłków i zasobów, adekwatnie do dynamicznie zmieniających się warunków funkcjonowania uczelni. Zakłada się przy tym, że strategia może ulec modyfikacjom w związku z koniecznością dostosowania jej do zmian w regulacjach prawnych lub wystąpienia innych czynników niezależnych.

- **Dialogowy charakter monitoringu wdrażanej strategii** (3 z 11 uczelni). Programy ramowe realizacji strategii na poziomie jednostek są przedmiotem analizy przeprowadzanej przez władze uczelni i po akceptacji stanowią spójną z celami strategicznymi uczelni strategię poszczególnych jednostek. Coroczne konsultacje władz uczelni z kierownictwami jednostek dotyczące problemów i potrzeb związanych z realizacją programów ramowych stanowią element monitoringu realizacji strategii. Całokształt procesu wdrażania jest realizowany pod nadzorem Rektora, we współpracy z Prorektorami oraz przedstawicielami władz administracyjnych i finansowych uczelni.
- **Uwzględnienie szerokich funkcji społecznych** pełnionych przez uczelnię, które nie ograniczają się tylko do kwestii edukacyjnych (1 z 11 uczelni). W tym ujęciu: w odróżnieniu od przedsiębiorstw zorientowanych na wskaźniki ekonomiczne, uczelnia realizuje cele w wielu wymiarach jednocześnie – naukowym, edukacyjnym, społecznym, ekonomicznym i technologicznym – co do których nie można jednoznacznie ustalić nadrzędności i ważności. Uczelnia z racji swoich zadań społecznych monitoruje swoje działania w szerszym zakresie niż przedsiębiorstwa komercyjne.

Należy zauważyć, że strategię uczelni nie są jedynymi dokumentami strategicznymi, które posiadają dokumenty wdrożeniowe/operacyjne. Przykładem jest strategia HR dla naukowców, którą posiada część analizowanych uczelni. Tego rodzaju dokument koncentruje się m.in. na kwestii kwalifikacji, w tym oceny pracowników w procesie ich rekrutacji. Dokumentem operacyjnym powiązaniem z ww. strategią są Plany Działania, które zostały sformułowane w oparciu o postulaty pracowników oraz wyniki wewnętrznej oceny zgodności procedur z zasadami Europejskiej Karty Naukowca i Kodeksu Postępowania przy rekrutacji pracowników naukowych. Są one regularnie aktualizowane – w przypadku uczelni, które ten model wdrożyły, kolejne plany działania obejmują sukcesywne cykle wieloletnie. Dokumenty te charakteryzuje spójność ze strategią główną uczelni, co ich autorzy podkreślają, wskazując, że szczególne miejsce w strategii zajmują cele i działania służące rozwojowi przyjaznego naukowcom ekosystemu badawczego. O istotności tego dokumentu świadczy fakt, że uczelnie, które z sukcesem wdrożą strategię HRS4R, mogą ubiegać się o prestiżowe wyróżnienie HR Excellence in Research przyznawane przez Komisję Europejską. Otrzymanie tego znaku jest potwierdzeniem, że dana jednostka dba o swoich pracowników naukowych i spełnia najwyższe standardy europejskie. Wśród 11 analizowanych uczelni takie wyróżnienie od 2024 roku posiada niemal połowa (5) z nich⁴.

2.1.2. Podsumowanie

- **Formalne mechanizmy zarządzania strategią są zunifikowane.** Kompetencje Rektora (opracowanie i sprawozdawczość), Rady Uczelni (opiniowanie) oraz Senatu

⁴ Patrz: (<https://euraxess.ec.europa.eu/hrexcellenceaward/awarded>).

(uchwalanie) są analogicznie ukształtowane we wszystkich 11 analizowanych uczelniach, co wynika bezpośrednio z ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Zróżnicowanie pojawia się dopiero na poziomie operacyjnym i wdrożeniowym.

- **Dominuje model jednego dokumentu strategicznego.** Większość uczelni opiera zarządzanie na jednej strategii głównej. Dodatkowe dokumenty tematyczne (np. strategia klimatyczna, strategia społecznej odpowiedzialności, plany równości płci) oraz mikrostrategie wydziałowe stanowią uzupełnienie charakterystyczne przede wszystkim dla uczelni akademickich. Mikrostrategie wydziałowe w większości przypadków nie posiadają sformalizowanego powiązania z dokumentem nadrzędnym, a ich aktualność bywa problemem praktycznym.
- **System wdrażania jest wyodrębniony w ponad połowie uczelni, ale jego filozofia jest zróżnicowana.** Odrębną część wdrożeń posiada 6 z 11 uczelni. Zidentyfikowane podejścia do filozofii wdrażania obejmują: przypisanie odpowiedzialności za poszczególne cele (4 uczelnie), elastyczne ramy adaptacyjne (2 uczelnie), dialogowy monitoring realizacji strategii (3 uczelnie) oraz uwzględnienie szerokich funkcji społecznych uczelni (1 uczelnia). Pozostałe 5 uczelni nie wyodrębnia systemu wdrażania jako osobnego elementu dokumentu strategicznego.
- **Plan Działania HRS4R** (ang. *Human Resources Strategy for Researchers* – europejskie wytyczne dotyczące zarządzania zasobami ludzkimi w nauce) stanowi przykład operacyjnego dokumentu uczelni wdrażającego te wytyczne. Plany te są formułowane w oparciu o postulaty pracowników oraz wyniki wewnętrznej samooceny zgodności procedur z zasadami Europejskiej Karty Naukowca, a następnie regularnie aktualizowane w kolejnych cyklach wieloletnich. Uczelnie, które z sukcesem wdrożą HRS4R, mogą ubiegać się o wyróżnienie HR Excellence in Research przyznawane przez Komisję Europejską. Spośród 11 analizowanych uczelni certyfikat ten posiada 5, co wskazuje na realną implementację tego modelu jako dobrej praktyki w zarządzaniu zasobami ludzkimi w nauce.

2.2. Strategie małopolskich uczelni w kontekście regionalnych dokumentów strategicznych

Strategia Rozwoju Województwa „Małopolska 2030” stanowi najważniejszy regionalny dokument strategiczny. Zgodnie z *Planem Zarządzania Strategią Rozwoju Województwa „Małopolska 2030”* w warstwie programowej jednym z najważniejszych instrumentów wdrażania celów Strategii są programy i plany strategiczne – zarówno obligatoryjne, jak i przyjmowane z inicjatywy własnej Samorządu Województwa. Wśród nich wyodrębnić można co najmniej trzy inne dokumenty o charakterze strategicznym, odnoszące się do obszaru edukacji, uczenia się przez całe życie i rozwoju kompetencji:

- *Kompetentna Małopolska – Program w zakresie rynku pracy i edukacji do 2030 roku,*
- *Regionalna Strategia Innowacji Województwa Małopolskiego 2030,*
- *Program Srebrna Małopolska 2030.*

Ponadto w regionie opracowano *Zoperacjonalizowany Program Wdrażania Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 dla Województwa Małopolskiego*.

Uczelnie, tworząc dokumenty strategiczne, uwzględniają analizę otoczenia, w tym m.in. czynniki społeczne, ekonomiczne, środowiskowe, technologiczne, prawne i edukacyjne, aby dostosować swoje cele i działania do zmieniających się warunków rynkowych i społecznych. Wśród swoich celów wskazują zatem odpowiedzi na potrzeby otoczenia – część z nich wymienia wprost potrzeby regionalne (rynek pracy, społeczność lokalna), a część podkreśla spójność swoich strategii ze strategią regionalną.

Bezpośredniego nawiązania do „SRWM 2030” w swoich dokumentach strategicznych dokonały dwie uczelnie zawodowe. W pierwszej z nich, w rozdziale poświęconym wartościom, misji i wizji rozwoju uczelni, wskazano wprost, że strategia pozostaje w korelacji ze „SRWM 2030”, a także ze strategią rozwoju powiatu i miasta będących siedzibą uczelni. Drugi dokument, w części poświęconej wpisywaniu się w programy ministerialne, regionalne i lokalne, podkreśla, że istotnym elementem warunkującym skuteczność realizacji wizji jest ścisła integracja celów i działań uczelni z zapisami programów krajowych, regionalnych oraz lokalnych. Dokument ten zawiera również szczegółową analizę wpisywania się celów operacyjnych oraz działań uczelni w obszary działalności województwa małopolskiego określone w „SRWM 2030” (Obszar 1 – Małopole, Obszar 2 – Gospodarka oraz Obszar 4 – Zarządzanie Strategiczne Rozwojem w tym sześć przedsięwzięć strategicznych [projektów] tj. Małopolskie Centrum Nauki Cogiteon, Małopolskie Laboratorium Wiedzy, Zawodowa Małopolska, Małopolski Pociąg do Kariery, Małopolski Most Innowacji, SPIN – Małopolskie Centrum Transferu Wiedzy).

W dwóch kolejnych dokumentach strategicznych zidentyfikowano pośrednie nawiązania do „SRWM 2030”. W obu przypadkach strategie wskazują ogólnie na „dokumenty strategiczne regionu” lub „regionalne strategie rozwoju”, nie wymieniając „SRWM 2030” z nazwy, lecz wskazując na dokumenty regionalne jako punkt odniesienia w procesie monitorowania i modyfikowania własnej strategii. W jednym przypadku wpisywanie się w regionalne strategie ma służyć wzmocnieniu roli uczelni jako ośrodka wspierającego miasto i region, w którym działa.

Tym samym siedem spośród jedenastu uczelni nie zamieściło w swoim dokumencie strategicznym żadnych nawiązań do „SRWM 2030” ani do powiązanych z nią regionalnych programów strategicznych. Należy jednak podkreślić, że brak formalnych nawiązań nie oznacza braku zbieżności celów uczelni z priorytetami województwa – kwestia ta została szczegółowo omówiona w podrozdziale 2.3.

2.2.1. Współpraca z samorządem regionalnym w dokumentach strategicznych uczelni

Wszystkie jedenaście analizowanych uczelni zawiera w swoich dokumentach strategicznych zapisy dotyczące potrzeby współpracy z samorządem regionalnym. Warto podkreślić, że część uczelni odnosi się również do współpracy na szczeblu lokalnym (miejskim,

powiatowym) i krajowym, a także do szerokiego otoczenia społeczno-gospodarczego. Zapisy te różnią się jednak poziomem szczegółowości: siedem uczelni formułuje w tym zakresie konkretne cele lub działania, pozostałe wymieniają współpracę z samorządem w sposób ogólny, jako jeden z wielu partnerów otoczenia.

Zapisy dotyczące współpracy z samorządem regionalnym umieszczane są w różnych częściach dokumentów strategicznych – w misjach uczelni, celach strategicznych i operacyjnych, analizach SWOT oraz opisach priorytetowych kierunków działania. Wśród konkretnych przykładów wyodrębnić można następujące typy zapisów:

- potrzeba współpracy z samorządem w rozwoju miasta i regionu, dostarczania wsparcia badawczego i eksperckiego oraz udziału w rozwiązywaniu problemów lokalnych;
- stworzenie optymalnych warunków do działań innowacyjnych wraz z poszerzeniem współpracy z otoczeniem gospodarczym, branżowym, samorządowym oraz ogólnoakademickim;
- wzmacnianie i rozwój współpracy z lokalnymi przedsiębiorstwami, jednostkami samorządu terytorialnego oraz organizacjami pozarządowymi, m.in. w celu doskonalenia programów kształcenia, udziału przedstawicieli firm jako prowadzących zajęcia, organizowania staży, praktyk zawodowych oraz wspólnych projektów badawczych dla studentów;
- ścisła współpraca z podmiotami z otoczenia społeczno-gospodarczego i organami administracji rządowej i samorządowej w zakresie kształtowania rozwiązań nowoczesnego systemu edukacji w Polsce;
- rozwój współpracy z władzami kraju/regionu/miasta w zakresie realizacji wpływu na rozwój społeczeństwa i kształtowania postaw obywatelskich;
- potencjał uczelni wykorzystywany w działalności badawczej, wdrożeniowej i dydaktycznej, opartej na współpracy z podmiotami gospodarczymi i społecznymi oraz jednostkami administracji państwowej i samorządowej;
- podejmowanie badań naukowych i prac wdrożeniowych, które w ramach partnerstwa z administracją publiczną i organizacjami pozarządowymi mogą przyczynić się do rozwiązywania istotnych problemów społecznych;
- dostosowanie kierunków, specjalności i specjalizacji do potrzeb rynku pracy w ścisłej współpracy z podmiotami zewnętrznymi miasta i województwa;
- rozwijanie współpracy z samorządem terytorialnym oraz rozbudowane partnerstwo z przedsiębiorstwami i organami administracji samorządowej jako mocna strona uczelni.

2.2.2. Odpowiedź na potrzeby regionu i jego społeczności

Wszystkie jednaście analizowanych uczelni zawiera w swoich dokumentach strategicznych zapisy odnoszące się do potrzeb województwa, jego społeczności lub gospodarki. Uczelnie deklarują w tym zakresie podejmowanie działań w odniesieniu do szerokiego katalogu wyzwań społeczno-gospodarczych, takich jak: zdrowie, rynek pracy, ochrona środowiska, zrównoważony rozwój, innowacyjność, transfer wiedzy, transformacja cyfrowa, społeczeństwo obywatelskie, dziedzictwo oraz kultura.

W strategiach uczelni wyodrębnić można następujące typy zapisów dotyczących odpowiadania na potrzeby regionu:

- uczelnia włącza się w rozwój miasta i regionu jako najbliższego środowiska społecznego i deklaruje wnoszenie wkładu w poprawę zdrowia publicznego, ochronę środowiska, rozwiązywanie problemów społecznych i gospodarczych, a także rozwój kultury i ochronę dziedzictwa;
- uczelnia wspiera lokalny i regionalny rozwój gospodarczy, m.in. w kontekście transferu wiedzy, i dąży do bycia identyfikowaną jako uczelnia odpowiedzialna społecznie;
- uczelnia utrzymuje i rozwija kontakty z otoczeniem społeczno-gospodarczym w celu aktualizowania wiedzy o potrzebach rynku pracy i transferu wyników badań do gospodarki;
- uczelnia prowadzi dialog ze społecznością, aby rozpoznawać oczekiwaną rolę w regionie i odpowiadać na te potrzeby;
- uczelnia stawia sobie za cel odpowiedź na potrzeby społeczno-gospodarcze, upowszechnianie dostępu do wiedzy, kultury i sztuki oraz rozwój społeczeństwa obywatelskiego;
- uczelnia dąży do odgrywania kluczowej roli w regionie jako partner społeczny i instytucja naukowa stymulująca rozwój regionu z uwzględnieniem zrównoważonego wykorzystania zasobów;
- uczelnia realizuje koncepcję uczelni „przyjaznej i dynamicznej” poprzez budowanie wspólnoty akademickiej utrzymującej relacje z otoczeniem społeczno-gospodarczym oraz dostosowującej się do wymogów rynku pracy; podkreśla się także dobre kontakty studentów z instytucjami samorządowymi;
- uczelnia jest rozpoznawalna i pełni istotną rolę w środowisku społeczno-gospodarczym regionu;
- programy nauczania powinny być dostosowane do potrzeb regionalnego rynku pracy oraz budowane w oparciu o potrzeby lokalnych firm; planowane jest tworzenie

nowych kierunków, specjalności i kursów ściśle dopasowanych do potrzeb rynku pracy;

- uczelnia służy w pierwszej kolejności potrzebom miasta i regionu, podkreślając transfer wiedzy do otoczenia gospodarczo-społecznego oraz przygotowanie absolwentów do pracy na potrzeby społeczeństwa i gospodarki regionu

Tabela 2. Zbiorcze zestawienie zapisów w strategiach uczelni dotyczących regionalnych dokumentów strategicznych oraz potrzeb województwa (dane dla jedenastu analizowanych uczelni)

Kategoria zapisu w dokumentach strategicznych	Liczba uczelni
Bezpośrednie nawiązanie do „SRWM 2030”	2
<i>w tym: szczegółowa analiza zbieżności celów uczelni z obszarami SRWM w samym dokumencie strategicznym</i>	1
Pośrednie nawiązanie do „SRWM 2030” (poprzez ogólne powołanie się na dokumenty strategiczne regionu)	2
Brak bezpośrednich nawiązań do „SRWM 2030”	7
Zapisy dotyczące potrzeby współpracy z samorządem regionalnym	11
<i>w tym: zapisy wskazujące konkretne cele lub działania w zakresie współpracy</i>	7
Zapisy nawiązujące do potrzeb regionu, jego społeczności lub gospodarki	11

Źródło: Opracowanie własne na podstawie dokumentów strategicznych analizowanych uczelni.

2.2.3. Podsumowanie

Analiza dokumentów strategicznych jedenastu małopolskich uczelni pozwala sformułować następujące obserwacje:

- **Formalne nawiązania do „SRWM 2030” są rzadkie.** Bezpośrednie wskazanie na „SRWM 2030” pojawia się w dwóch spośród jedenastu strategii – w uczelniach zawodowych, które powiązały swoje dokumenty strategiczne również ze strategiami powiatu i miasta, na obszarze których działają. Kolejne dwie nawiązują do regionalnego kontekstu strategicznego w sposób pośredni. Brak formalnych nawiązań dotyczy zatem siedmiu uczelni, co – zważywszy na autonomię uczelni w formułowaniu własnych celów strategicznych – jest naturalne i nie przesądza o braku zbieżności merytorycznej.
- **Współpraca z samorządem jako wartość deklarowana powszechnie.** Wszystkie jednaście uczelni zawiera w strategiach zapisy dotyczące współpracy z samorządem, choć różnią się one poziomem szczegółowości i konkretności. Siedem uczelni wskazuje konkretne cele lub działania z tym związane; pozostałe wymieniają samorząd jako jednego z wielu partnerów otoczenia.

- **Powszechność zapisów dotyczących potrzeb województwa.** Wszystkie jedenaście uczelni odnosi się w swoich strategiach do potrzeb województwa, jego społeczności lub gospodarki. Zakres deklarowanych obszarów działania jest szeroki i obejmuje zdrowie, rynek pracy, innowacyjność, ochronę środowiska, transformację cyfrową, kulturę i dziedzictwo. Wskazuje to na świadomość uczelni w zakresie ich roli w regionalnym ekosystemie społeczno-gospodarczym.

2.3. Zbieżność dokumentów strategicznych małopolskich uczelni z „SRWM 2030”

Celem niniejszego rozdziału jest identyfikacja zbieżności celów uczelni z priorytetami Województwa Małopolskiego wskazanymi w „SRWM 2030”.

2.3.1. Zbieżność z celem głównym „SRWM 2030”

„SRWM 2030” posiada jeden cel główny: *Małopolska regionem zrównoważonego rozwoju w wymiarze społecznym, gospodarczym, środowiskowym i terytorialnym*, który ma pozwolić zrealizować wizję opisaną w następujący sposób:

Małopolska regionem równych szans i wszechstronnego rozwoju Małopolan, nowoczesnej gospodarki, odpowiedzialnie podchodzącym do zasobów środowiska naturalnego, silnym aktywnością swych mieszkańców, czerpiącym z dziedzictwa przeszłości, zachowującym swoją tożsamość i aktywnie działającym na rzecz integracji europejskiej.

Ze względu na szeroki zakres celu głównego można zauważyć, że działania deklarowane przez większość małopolskich uczelni pozostają spójne z koncepcją zrównoważonego rozwoju. Dotyczy to przede wszystkim wymiaru społecznego, gospodarczego oraz środowiskowego. Należy podkreślić, że część uczelni odwoływała się do zrównoważonego rozwoju w kontekście bieżącego funkcjonowania tych podmiotów.

Analiza dokumentów strategicznych jedenastu małopolskich uczelni wskazuje, że dziewięć z nich zawiera w swoich strategiach zapisy dotyczące zrównoważonego rozwoju. Dwie uczelnie nie posługują się tym terminem ani powiązаныmi zagadnieniami. Wśród uczelni, których dokumenty strategiczne nawiązują do tej koncepcji, zakres i charakter tych nawiązań jest zróżnicowany:

- u jednej uczelni akademickiej zrównoważony rozwój stanowi przedmiot odrębnego, rozbudowanego celu szczegółowego strategii, obejmującego ściśle określony katalog działań klimatycznych, infrastrukturalnych i organizacyjnych; uczelnia ta dysponuje ponadto odrębną Strategią Klimatyczną, poświęconą wyłącznie tym zagadnieniom.
- u trzech uczelni akademickich zrównoważony rozwój jest przedmiotem odrębnego celu strategicznego lub wyodrębnionego obszaru strategii z przypisanymi działaniami.

- u trzech uczelni akademickich i dwóch zawodowych nawiązania do zrównoważonego rozwoju mają charakter ogólny – pojawiają się w opisach misji, wizji lub wartości uczelni, bez przypisania odrębnych celów szczegółowych.

2.3.2. Zbieżność z pięcioma obszarami tematycznymi „SRWM 2030”

Obok celu głównego, „SRWM 2030” wyodrębnia pięć obszarów tematycznych, dla każdego z nich sformułowano cele szczegółowe oraz przypisano główne kierunki polityk rozwoju. Są to: Obszar I „Małopolskie”, Obszar II „Gospodarka”, Obszar III „Klimat i Środowisko”, Obszar IV „Zarządzanie strategiczne rozwojem”, Obszar V „Rozwój zrównoważony terytorialnie”.

Poniżej przedstawiono zbieżność celów strategicznych małopolskich uczelni z poszczególnymi obszarami.

Obszar I „Małopolskie”, cel szczegółowy: Rozwój społecznie wrażliwy, sprzyjający rodzinie.

W „SRWM 2030” podkreśla się, że zgodnie z zasadą rozwoju społecznie wrażliwego priorytetem działań rozwojowych w wymiarze społecznym będzie dążenie do poprawy jakości życia Małopolan i ich rodzin. Polityka prorodzinna obejmować będzie kompleksowe działania w różnych obszarach życia społeczno-gospodarczego. Do Obszaru I przypisanych jest siedem głównych kierunków polityk rozwoju: (i) małopolskie rodziny, (ii) opieka zdrowotna, (iii) bezpieczeństwo, (iv) sport i rekreacja, (v) kultura i dziedzictwo, (vi) edukacja oraz (vii) rynek pracy.

Strategie badanych uczelni wykazują najwyższą zbieżność z Obszarem I w zakresie kierunków **Edukacja i Rynek pracy**. Wszystkie jedenaście uczelni formułuje w swoich strategiach cele dotyczące kształcenia i przygotowania kadr dla regionalnego i krajowego rynku pracy. W strategiach uczelni pojawiają się m.in. cele dotyczące: dostosowania oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy, poprawy jakości kształcenia poprzez umiędzynarodowienie, a także rozwijania kształcenia ustawicznego i uczenia się przez całe życie.

Zbieżność z kierunkiem **Opieka zdrowotna** jest obecna w strategiach kilku małopolskich uczelni. Jedna uczelnia akademicka – dysponująca własnymi jednostkami klinicznymi – poprzez tę działalność rozwija i wykorzystuje wiedzę oraz praktykę medyczną na rzecz profilaktyki chorób i ochrony zdrowia mieszkańców regionu. Kształcenie kadr w dziedzinie nauk medycznych i nauk o zdrowiu wskazują jako priorytet strategiczny również inne uczelnie regionu. Inna uczelnia akademicka traktuje prowadzenie kierunków medycznych, w szczególności lekarskiego, jako jeden z filarów swojej misji i odpowiedź na żywotne interesy społeczne. Trzy uczelnie zawodowe formułują ponadto w strategiach cele dotyczące uruchamiania lub rozszerzania kształcenia w naukach medycznych i naukach o zdrowiu. Jest to szczególnie istotne z perspektywy regionalnej – Małopolska w znacznej mierze opiera zaspokajanie potrzeb zdrowotnych mieszkańców na kadrach kształconych przez te uczelnie.

Część uczelni (trzy) wykazuje ponadto zbieżność z kierunkami **Kultura i Dziedzictwo** oraz **Sport i Rekreacja** – m.in. poprzez modernizację bazy infrastrukturalnej przeznaczonej na działalność kulturalną i sportową, tworzenie warunków dla aktywności kulturalnej i

sportowej środowiska studenckiego, a także zwiększanie dostępności do wiedzy i osiągnięć kultury, zwłaszcza tych o szczególnym znaczeniu dla dziedzictwa narodowego.

Obszar II „Gospodarka”, cel szczegółowy: Innowacyjna i konkurencyjna gospodarka. W „SRWM 2030” podkreśla się, że działania podjęte w tych obszarach pomyślane są jako stymulujące zdolność regionalnej gospodarki do reagowania na zmieniające się otoczenie i dostosowanie się do globalnych wyzwań. Do Obszaru II przypisanych jest sześć głównych kierunków polityk rozwoju: (i) innowacyjność, (ii) konkurencyjność i przedsiębiorczość, (iii) turystyka, (iv) transport, (v) cyfrowa Małopolska oraz (vi) gospodarka o obiegu zamkniętym.

Zbieżność celów strategicznych uczelni z Obszarem II jest szczególnie widoczna w zakresie kierunku **Innowacyjność**. W strategiach analizowanych uczelni – przede wszystkim akademickich – dominują cele dotyczące transferu wiedzy do gospodarki, komercjalizacji wyników badań, realizacji projektów badawczo-rozwojowych z partnerami zewnętrznymi oraz kształtowania postaw proinnowacyjnych. Zbieżność z kierunkiem **Cyfrowa Małopolska** przejawia się w celach dotyczących cyfryzacji procesów dydaktycznych i administracyjnych.

Obszar III „Klimat i środowisko”, cel szczegółowy: Wysoka jakość środowiska i dążenie do neutralności klimatycznej. Problematyka poprawy odporności środowiska na zmiany klimatyczne przejawiać się będzie w kierunkach działań we wszystkich podobszarach interwencji – powietrzu, wodach, energetyce, odpadach, bioróżnorodności, ochronie przyrody i krajobrazu. Do Obszaru III przypisane są cztery główne kierunki polityk rozwoju: (i) ograniczenie zmian klimatycznych, (ii) gospodarowanie wodą, (iii) bioróżnorodność i krajobraz oraz (iv) edukacja ekologiczna.

Zbieżność celów strategicznych uczelni z Obszarem III koncentruje się przede wszystkim wokół zrównoważonego rozwoju i ograniczania śladu ekologicznego własnej działalności. Zakres tych celów jest zróżnicowany: jedna uczelnia sformułowała szczegółowy, wieloaspektowy program działań klimatycznych i infrastrukturalnych; pozostałe formułują cele bardziej ogólnie, jako deklaracje propagowania zrównoważonego rozwoju lub ograniczania wpływu na środowisko.

Obszar IV „Zarządzanie strategiczne rozwojem”, cel szczegółowy: System zarządzania strategicznego rozwojem dostosowany do wyzwań dekady 2020–2030. W „SRWM 2030” podkreśla się, że kluczową kwestią staje się adekwatność oraz zdolność adaptacyjna systemu zarządzania strategicznego rozwojem województwa w stosunku do pojawiających się potrzeb i stawianych zadań. Wyzwanie to oznacza m.in. pogłębienie współpracy pomiędzy samorządem województwa a partnerami działającymi na rzecz regionu, a także wspieranie współpracy międzysektorowej z udziałem uczelni. Do Obszaru IV przypisane są trzy główne kierunki polityk rozwoju: (i) system zarządzania strategicznego rozwojem, (ii) współpraca i partnerstwo, (iii) promocja Małopolski.

Założenia strategiczne analizowanych uczelni są zbieżne z zapisami Obszaru IV „SRWM 2030”, a w szczególności z kierunkiem **Współpraca i partnerstwo**: wszystkie jedenaście

uczelnianych w swoich dokumentach cele dotyczące współpracy z samorządem regionalnym, biznesem i innymi podmiotami otoczenia. Zbieżność z kierunkiem **Promocja Małopolski** przejawia się w celach dotyczących wzmacniania pozycji naukowej i umiędzynarodowienia uczelni, co bezpośrednio przekłada się na wizerunek Małopolski jako regionu wiedzy i kompetencji.

Obszar V „Rozwój zrównoważony terytorialnie”, cel szczegółowy: Zrównoważony i trwały rozwój oparty na endogenicznych potencjałach. Zgodnie z zasadą rozwoju zrównoważonego terytorialnie priorytetem działań podejmowanych przez Samorząd Województwa Małopolskiego w tym wymiarze będzie wsparcie na rzecz poprawy jakości życia mieszkańców Małopolski, budowanie atrakcyjnej i konkurencyjnej gospodarki regionalnej oraz dbanie o ochronę i zasoby dziedzictwa kulturowego i środowiskowego regionu. Do Obszaru V przypisane są cztery główne kierunki polityk rozwoju: (i) ład przestrzenny, (ii) wsparcie miast, (iii) rozwój obszarów wiejskich oraz (iv) spójność wewnątrzregionalna i dostępność.

Zbieżność celów uczelnianych z Obszarem V jest najsilniej wyrażona w strategiach uczelni zawodowych. Formułują one wprost cele dotyczące zapewnienia mieszkańcom swoich subregionów dostępu do kształcenia na poziomie wyższym bez konieczności wyjazdu do dużych ośrodków akademickich, co wpisuje się w kierunek **Spójność wewnątrzregionalna i dostępność**. Ponadto kształcenie kadr przez uczelnię akademicką – w tym w zakresie rolnictwa i nauk o środowisku – wspiera kierunek **Rozwój obszarów wiejskich**.

2.3.3. Szczegółowa analiza zbieżności w ramach wybranych głównych kierunków polityki rozwoju Województwa

Na podstawie analizy dokumentów strategicznych jedenastu małopolskich uczelni wyodrębniono trzy kierunki, w których zbieżność celów uczelnianych z celami Województwa jest najbardziej wyrazista. Są to:

- Kierunek rozwoju **6 (EDUKACJA)** w Obszarze I („Małopolska”), w ramach którego zaplanowano:
 - dostosowanie edukacji do potrzeb rynku pracy poprzez większe zaangażowanie pracodawców w proces kształcenia oraz zachęty do podejmowania nauki na kierunkach priorytetowych z punktu widzenia rozwoju gospodarki regionu;
 - działania na rzecz poprawy jakości kształcenia na poziomie wyższym ukierunkowane na zwiększanie udziału małopolskich uczelni w międzynarodowych programach edukacyjnych i badawczych, modernizację infrastruktury dydaktycznej oraz tworzenie zachęt do pracy w małopolskich uczelniach;
 - poprawę jakości kształcenia na wszystkich etapach edukacji, w szczególności poprzez rozwiązania programowe, metodyczne i organizacyjne sprzyjające kształtowaniu kompetencji uniwersalnych oraz podejścia interdyscyplinarnego;

- upowszechnianie uczenia się przez całe życie i rozwój edukacji ustawicznej, w tym potwierdzanie kompetencji zawodowych w ramach Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji;
- doskonalenie kompetencji kadr systemu oświaty i szkolnictwa wyższego, w szczególności w zakresie kompetencji metodyczno-cyfrowych.
- Kierunek rozwoju **7 (RYNEK PRACY)** w Obszarze I („Małopolskie”), w ramach którego zaplanowano:
 - przeprowadzenie kompleksowych i skoordynowanych działań w zakresie doradztwa i poradnictwa zawodowego obejmującego wszystkie etapy życia;
 - wzrost poziomu zatrudnienia, zwłaszcza wśród osób pozostających bez pracy i zagrożonych wykluczeniem;
 - doskonalenie i aktualizowanie umiejętności i kompetencji pracowniczych.
- Kierunek rozwoju **1 (INNOWACYJNOŚĆ)** w Obszarze II („Gospodarka”), w ramach którego zaplanowano:
 - zwiększanie intensywności transferu wiedzy i wykorzystanie potencjału uczelni przez przedsiębiorstwa w ramach inteligentnych specjalizacji Województwa Małopolskiego;
 - komercjalizację wyników badań naukowych i transfer nowoczesnych technologii;
 - edukację w obszarze innowacji – kształtowanie kompetencji proinnowacyjnych wśród dzieci, młodzieży i dorosłych;
 - zwiększenie aktywności w zakresie badań i rozwoju oraz wzmacnianie zdolności menedżerskich do zarządzania innowacjami.

Dla każdej z analizowanych uczelni zidentyfikowano cele szczegółowe lub priorytety strategiczne odpowiadające powyższym kierunkom polityki rozwoju Województwa. Następnie wszystkie zidentyfikowane cele (**łącznie 120 dla badanych uczelni**) **pogrupowano w 17 kategoriach** tematycznych. Poniżej omówiono wyniki tej analizy odrębnie dla każdego z trzech kierunków.

Kierunek 6 – EDUKACJA

W strategiach małopolskich uczelni wyodrębniono 8 kategorii tematycznych (57 celów), spójnych z założeniami opisanymi w ramach kierunku EDUKACJA „SRWM 2030”. Zbieżność z tym kierunkiem wykazują wszystkie analizowane uczelnie, choć liczba celów oraz zakres merytoryczny różnią się w zależności od profilu instytucji.

„Dostosowanie oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy” – 13 celów, 9 uczelni (6 akademickich, 3 zawodowe). Uczelnie akademickie akcentują tworzenie oferty programowej we współpracy z otoczeniem, uczelnie zawodowe – bezpośrednią adaptację oferty do lokalnego rynku. Przykładowe zapisy ze strategii uczelni: *„Tworzenie oferty programowej we*

współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym"; „Dostosowanie oferty dydaktycznej do potrzeb rynku pracy”; „Odpowiadanie na wyzwania lokalnego otoczenia społeczno-gospodarczego – adekwatna oferta edukacyjna”.

„Kształcenie ustawiczne / LLL / studia podyplomowe” – 15 celów, 8 uczelni (4 akademickie, 4 zawodowe). Przykładowe zapisy: „Opracowanie i wdrożenie kompleksowej formuły kształcenia ustawicznego wraz z systemem krótkich kursów i innych nowoczesnych form kształcenia komercyjnego”; „Stałe rozwijanie programu podyplomowego kształcenia ustawicznego specjalistów w różnych okresach ich kariery”.

„Jakość kształcenia (systemy zapewnienia jakości)” – 9 celów, 8 uczelni (6 akademickich, 2 zawodowe). Uczelnie akademickie wiążą tę kategorię z doskonaleniem wewnętrznych systemów jakości i szkół doktorskich. Uczelnia zawodowa reprezentowana w tej kategorii powołuje się na Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. W tej kategorii mieści się istotny z perspektywy regionalnej cel jednej z uczelni dotyczący kształcenia kadr oświaty: „Przygotowanie wysokiej klasy (...) kandydatów do pracy badawczej i nauczycieli”, który bezpośrednio wpisuje się w regionalny kierunek rozwoju polityki edukacyjnej.

„Interdyscyplinarność i nowoczesne metody kształcenia (w tym cyfryzacja)” – 7 celów, 5 uczelni (3 akademickie, 2 zawodowe). Zbieżność z regionalnym priorytetem poprawy jakości kształcenia poprzez rozwiązania programowe, metodyczne i organizacyjne.

„Doskonalenie kadry dydaktycznej” – 7 celów, 5 uczelni (3 akademickie, 2 zawodowe). Zbieżność z regionalnym priorytetem doskonalenia kompetencji kadr szkolnictwa wyższego. Trzy spośród ośmiu uczelni akademickich podejmują zbliżoną tematykę w kategorii „Doskonalenie kompetencji pracowników uczelni” w ramach kierunku RYNEK PRACY.

„Współpraca z instytucjami edukacyjnymi regionu na rzecz kształcenia na różnych poziomach edukacji” – 3 cele, wyłącznie w strategiach uczelni zawodowych. Kategoria ta jest zbieżna z kierunkiem „Spójność wewnątrzregionalna i dostępność” w Obszarze V „SRWM 2030”.

„Infrastruktura dydaktyczna” – 2 cele, 2 uczelnie (1 akademicka, 1 zawodowa). Zbieżność z regionalnym priorytetem modernizacji infrastruktury dydaktycznej.

„Umiejdzynarodowienie kształcenia” – 1 cel. Niska liczba celów przypisanych do tej kategorii nie odzwierciedla rzeczywistej skali tego priorytetu w strategiach uczelni. Niemal wszystkie analizowane uczelnie posiadają rozbudowane zapisy dotyczące umiejdzynarodowienia, jednak formułują je jako odrębny, przekrojowy priorytet strategiczny – obejmujący zarówno wymiar edukacyjny, jak i badawczy oraz instytucjonalny – który przy mapowaniu na kategorię tematyczne kierunku EDUKACJA „SRWM 2030” nie został w całości ujęty w tej jednej kategorii. Pełna analiza umiejdzynarodowienia uczelni przedstawiona jest w rozdziale 4.

Kierunek 7 – RYNEK PRACY

W strategiach małopolskich uczelni wyodrębniono 4 kategorie tematyczne (22 cele), spójnych z założeniami opisanymi kierunku RYNEK PRACY „SRWM 2030”. Zbieżność z tym kierunkiem wykazują wszystkie analizowane uczelnie (7 akademickich i 4 zawodowe).

„Doskonalenie kompetencji pracowników uczelni” – 10 celów, 7 uczelni (4 akademickie, 3 zawodowe). Jest to najliczniejsza kategoria spójna z założeniami kierunku RYNEK PRACY „SRWM 2030”. Uczelnie akademickie definiują ją przez pryzmat podnoszenia kwalifikacji naukowych i dydaktycznych pracowników; niektóre formułują również cel dotyczący rozwijania kompetencji pracowników w zakresie zastosowań sztucznej inteligencji. Trzy uczelnie akademickie podejmują zbliżoną tematykę w kategorii „Doskonalenie kadry dydaktycznej”, spójnej z założeniami kierunku EDUKACJA „SRWM 2030”.

„Doradztwo zawodowe i wsparcie kariery studentów” – 5 celów, 5 uczelni (3 akademickie, 2 zawodowe). Zbieżność z regionalnym priorytetem kompleksowego doradztwa zawodowego na wszystkich etapach życia.

„Współpraca z pracodawcami i otoczeniem biznesowym” – 5 celów, 4 uczelnie (2 akademickie, 2 zawodowe). Zbieżność z regionalnym priorytetem wzmacniania powiązań między szkolnictwem wyższym a rynkiem pracy.

„Aktywizacja zawodowa i powrót na rynek pracy” – 2 cele, 2 uczelnie (0 akademickich, 2 zawodowe). Obie instytucje definiują rolę uczelni jako podmiotu wspierającego osoby zagrożone wykluczeniem z rynku pracy, co wpisuje się w regionalny priorytet wzrostu poziomu zatrudnienia.

Kierunek 1 – INNOWACYJNOŚĆ

W strategiach małopolskich uczelni wyodrębniono 5 kategorii tematycznych (41 celów), spójnych z założeniami opisanymi kierunku INNOWACYJNOŚĆ „SRWM 2030”. W tym kierunku widoczne jest wyraźne zróżnicowanie między uczelniami akademickimi a zawodowymi: uczelnie akademickie obecne są w większej liczbie kategorii i formułują cele w sposób bardziej skonkretyzowany.

„Współpraca nauka–biznes i otoczenie gospodarcze (B+R)” – 16 celów, 9 uczelni (5 akademickich, 4 zawodowe). Jest to najliczniejsza kategoria spośród wszystkich 17 wyodrębnionych, spójna z założeniami kierunku INNOWACYJNOŚĆ „SRWM 2030”, w której obecne są wszystkie analizowane uczelnie. Uczelnie akademickie wskazują konkretne mechanizmy realizacji (granty B+R+I, centra współpracy, interdyscyplinarne zespoły badawcze), uczelnie zawodowe formułują zbieżność bardziej ogólnie – jako deklarowaną współpracę z otoczeniem społeczno-gospodarczym.

„Transfer wiedzy i komercjalizacja wyników badań” – 12 celów, 7 uczelni (5 akademickich, 2 zawodowe). Kategoria reprezentowana przede wszystkim przez uczelnie akademickie.

„Infrastruktura badawcza, inkubatory i wsparcie innowacji” – 8 celów, 3 uczelnie akademickie, 1 zawodowa. Kategoria nieobecna w dokumentach uczelni zawodowych, co odzwierciedla strukturalną różnicę w zakresie misji badawczej.

„Popularyzacja nauki i edukacja proinnowacyjna” – 3 cele, 3 uczelnie (2 akademickie, 1 zawodowa). Uczelnia zawodowa w tej kategorii definiuje misję popularyzacyjną (m.in. Uniwersytet Dziecięcy, Uniwersytet Trzeciego Wieku) jako cel zbieżny z regionalnym priorytetem kształtowania kompetencji proinnowacyjnych.

„Uczestnictwo w regionalnej/krajowej polityce naukowej i innowacji” – 2 cele, 1 uczelnia akademicka. Jedyna instytucja reprezentowana w tej kategorii formułuje zbieżność na poziomie udziału w kreowaniu polityki naukowej: aktywne uczestnictwo w krajowych i międzynarodowych gremiach oraz aktualizowanie własnej strategii badań w ramach sieci akademickich.

Wyniki analizy skatalogowane w 17 kategoriach tematycznych zestawiono w Tabeli 3.

Tabela 3. Zbieżność celów strategicznych małopolskich uczelni z wybranymi kierunkami polityki rozwoju Województwa Małopolskiego w SRWM 2030 – zestawienie wg kategorii tematycznych

KIERUNEK	KATEGORIA TEMATYCZNA	LICZBA CELÓW	UCZELNIE AKADEMICKIE (7)	UCZELNIE ZAWODOWE (4)
EDUKACJA	Dostosowanie oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy	13	6	3
	Kształcenie ustawiczne / LLL / studia podyplomowe	15	4	4
	Jakość kształcenia (systemy zapewnienia jakości)	9	6	2
	Interdyscyplinarność i nowoczesne metody kształcenia (w tym cyfryzacja)	7	3	2
	Doskonalenie kadry dydaktycznej	7	3	2
	Współpraca z instytucjami edukacyjnymi regionu na rzecz kształcenia na różnych poziomach edukacji	3	0	2 ⁵
	Infrastruktura dydaktyczna	2	1	1

⁵ 1 uczelnia zawodowa ma 2 cele wpisujące się w tę kategorię.

KIERUNEK	KATEGORIA TEMATYCZNA	LICZBA CELÓW	UCZELNIE AKADEMICKIE (7)	UCZELNIE ZAWODOWE (4)
	Umiejdzynarodowienie kształcenia ⁶	1	1	0
RYNEK PRACY	Doskonalenie kompetencji pracowników uczelni	10	4	3
	Doradztwo zawodowe i wsparcie kariery studentów	5	3	2
	Współpraca z pracodawcami i otoczeniem biznesowym	5	2	2
	Aktywizacja zawodowa i powrót na rynek pracy	2	0	2
INNOWACYJNOŚĆ	Współpraca nauka-biznes i otoczenie gospodarcze (B+R)	16	5	4
	Transfer wiedzy i komercjalizacja wyników badań	12	5	2
	Infrastruktura badawcza, inkubatory i wsparcie innowacji	8	3	1
	Popularyzacja nauki i edukacja proinnowacyjna	3	2	1
	Uczestnictwo w regionalnej/krajowej polityce naukowej i innowacji	2	1	0
OGÓŁEM	17 kategorii tematycznych	120	7 uczelni	4 uczelnie

Źródło: Opracowanie własne na podstawie dokumentów strategicznych analizowanych małopolskich uczelni.

⁶ Tabela uwzględnia wyłącznie cele strategiczne uczelni zaklasyfikowane jako zbieżne z kierunkiem „Edukacja” „SRWM 2030”. Niemal wszystkie analizowane uczelnie posiadają w swoich strategiach rozbudowane zapisy dotyczące umiejdzynarodowienia, jednak są one zazwyczaj ujmowane w odrębnych obszarach/filarach strategicznych poświęconych umiejdzynarodowieniu jako samodzielnemu celowi strategicznemu.

2.3.4. Podsumowanie

Analiza dokumentów strategicznych jedenastu małopolskich uczelni wskazuje na to, że cele uczelni w dużym stopniu są zbieżne z celami Województwa wskazanymi w „SRWM 2030”. Poniżej przedstawiono kluczowe obserwacje z przeprowadzonej analizy.

- **Wysoka zbieżność merytoryczna przy nielicznych formalnych nawiązaniach do „SRWM 2030”.** Dziewięć spośród jedenastu uczelni formułuje w swoich dokumentach strategicznych cele zbieżne z koncepcją zrównoważonego rozwoju, będącą osią celu głównego „SRWM 2030”. Bezpośrednie, formalne odniesienia do „SRWM 2030” jako dokumentu sformułowały jedynie dwie uczelnie. Kolejne dwie deklarują, że przy opracowywaniu strategii brały pod uwagę dokumenty regionalne. Dla pozostałych uczelni zbieżność celów z priorytetami województwa ma charakter merytoryczny – cele uczelni i cele Województwa pokrywają się tematycznie, choć nie wynika to z formalnego nawiązania do SRWM w treści dokumentu.
- **Zbieżność z trzema kluczowymi kierunkami „SRWM 2030” – powszechna i niezależna od profilu.** Zbieżność z obszarem I i II – została przeanalizowana szczegółowo w zakresie kierunków polityki Województwa najbliższych aktywnościom uczelni tj. EDUKACJA, RYNEK PRACY i INNOWACYJNOŚĆ. Wszystkie uczelnie stawiają sobie cele, które wiążą się z tymi kierunkami „SRWM 2030”. Łącznie zidentyfikowano 120 celów strategicznych w 17 kategoriach tematycznych. Kierunek RYNEK PRACY jako jedyny wykazuje zbieżność we wszystkich czterech kategoriach tematycznych i we wszystkich uczelniach, co potwierdza, że rozwijanie kadr i kompetencji pracowniczych stanowi wspólny mianownik strategii uczelni niezależnie od profilu instytucjonalnego.
- **Trzy kategorie celów stanowią wspólny obszar zbieżności wszystkich uczelni.** Kategorie „Dostosowanie oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy”, „Kształcenie ustawiczne / LLL / studia podyplomowe” oraz „Doskonalenie kompetencji pracowników uczelni” obecne są w strategiach wszystkich jedenastu uczelni. Oznacza to, że stanowią one obszary zbieżności strategicznej sektora szkolnictwa wyższego z priorytetami województwa, niezależnie od profilu instytucji. Zbieżność z kierunkiem EDUKACJA obejmuje największą liczbę celów (57 celów w 8 kategoriach).
- **Zróżnicowanie w zakresie zbieżności z kierunkiem INNOWACYJNOŚĆ „SRWM 2030”.** Uczelnie akademickie formułują cele innowacyjne w sposób skonkretyzowany, wskazując mechanizmy transferu wiedzy, komercjalizacji wyników badań i budowy infrastruktury badawczej. Uczelnie zawodowe, choć obecne w trzech z pięciu kategorii celów, artykułują zbieżność z tym kierunkiem na poziomie ogólnym. Dwie kategorie celów w kierunku INNOWACYJNOŚĆ – „Infrastruktura badawcza, inkubatory i wsparcie innowacji” oraz „Uczestnictwo w regionalnej/krajowej polityce naukowej i innowacji” – obecne są wyłącznie w strategiach uczelni akademickich.

- **Zbieżność z Obszarami III, IV i V „SRWM 2030”**. Poza kierunkami omówionymi powyżej, strategie małopolskich uczelni wykazują zbieżność z pozostałymi obszarami „SRWM 2030”. Zbieżność z Obszarem III „Klimat i Środowisko” obecna jest w strategiach dziewięciu uczelni, choć w różnym stopniu szczegółowości. Obszar IV „Zarządzanie strategiczne rozwojem” odzwierciedlony jest w powszechnych deklaracjach współpracy z samorządem i partnerami otoczenia, formułowanych przez wszystkie badane uczelnie. Zbieżność z Obszarem V „Rozwój zrównoważony terytorialnie” jest szczególnie wyraźna w strategiach uczelni zawodowych, które jako cel formułują zapewnienie mieszkańcom regionu dostępu do kształcenia wyższego w ich najbliższym otoczeniu.

2.4. Zapisy w strategiach małopolskich uczelni dotyczące lifelong learning oraz rozwoju umiejętności i kompetencji

W „SRWM 2030” szczególną uwagę kieruje się na promocję uczenia się przez całe życie oraz włączenie

w przestrzeń cyfrową. Za kluczowe uznaje się wzmocnienie doradztwa edukacyjno-zawodowego na wszystkich poziomach kształcenia, a także rozwój dostępnej oferty edukacji ustawicznej, adekwatnej do aktualnych potrzeb rynku pracy. Oferta ta ma obejmować kompetencje uniwersalne – ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji cyfrowych i językowych – oraz kwalifikacje zawodowe, z jednoczesnym wsparciem tworzenia, doskonalenia i upowszechniania systemów walidacji oraz formalnego uznawania efektów edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Oczekiwanym efektem tych działań będzie wzrost udziału osób dorosłych w edukacji oraz poprawa ich umiejętności i kompetencji potrzebnych do aktywnego funkcjonowania w życiu zawodowym i społecznym.

Jednym z głównych kierunków działań w obszarze „Edukacja” jest promocja uczenia się przez całe życie i rozwój edukacji ustawicznej.

W dokumencie *Kompetentna Małopolska. Program rozwoju rynku pracy i edukacji do 2030 roku* podkreślono potrzebę upowszechniania postawy uczenia się przez całe życie.

Wskazano, że szczególnie mocno powinno być akcentowane zdobywanie i doskonalenie kompetencji i kwalifikacji wiodących, tj. językowych, cyfrowych oraz interdyscyplinarnych wskazanych w modelu STEM.

2.4.1. Zapisy dotyczące rozwoju umiejętności i kompetencji

Zapisy dotyczące rozwoju umiejętności zawiera dziesięć spośród jedenastu analizowanych dokumentów strategicznych. W strategiach obu typów uczelni – akademickich i zawodowych – wskazuje się przede wszystkim na następujące obszary:

- **Podnoszenie i doskonalenie umiejętności** wśród studentów, doktorantów oraz pracowników uczelni, z uwzględnieniem systemowych rozwiązań w tym zakresie – kategoria obecna w strategiach obu typów uczelni.
- **Ukierunkowanie na umiejętności praktyczne** – obecne zarówno w strategiach uczelni akademickich (m.in. w odniesieniu do zawodów medycznych i technicznych), jak i zawodowych (jako element odpowiedzi na potrzeby lokalnego i regionalnego rynku pracy).
- **Dostosowanie oferty edukacyjnej do umiejętności poszukiwanych przez pracodawców** – kategoria przekrojowa, obecna w strategiach wszystkich typów uczelni, wyrażana m.in. poprzez aktualizację programów kształcenia we współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym.
- **Zdobywanie zarówno umiejętności zawodowych (twardych), jak i miękkich** – wskazywane przez część uczelni z naciskiem na efektywną komunikację, otwartość na ciągły rozwój, pracę zespołową oraz zdolność do rozwiązywania problemów.
- **Zdobywanie doświadczenia zawodowego**, również w środowisku międzynarodowym – m.in. poprzez podwójne dyplomy, wymiany, staże i praktyki.
- **Różnorodne formy nabywania umiejętności** – praktyki, staże, prace dyplomowe, kursy, szkolenia; szczególnie akcentowane w strategiach uczelni zorientowanych na rynek pracy.
- **Umiejętności jako element promocyjny uczelni** – budowanie marki uczelni przez absolwentów posiadających poszukiwane i atrakcyjne umiejętności.
- **Rozwój doradztwa zawodowego** – jako element systemowego wsparcia studentów w planowaniu ścieżki kariery.

Zapisy dotyczące rozwoju kwalifikacji zawiera siedem spośród jedenastu strategii. Koncentrują się one na kwalifikacjach: zdobywanych przez pracowników uczelni; zdobywanych przez studentów i absolwentów; jako elemencie rozwoju osobistego; jako wymiarze programów kształcenia ustawicznego; zwiększającym konkurencyjność na rynku pracy krajowym i międzynarodowym; wynikającym z otoczenia prawnego (m.in. Polska Rama Kwalifikacji); jako elemencie budującym atrakcyjną markę uczelni.

Zestawienie liczbowe prezentuje poniższa tabela.

Tabela 4. Zapisy w strategiach małopolskich uczelni dotyczące rozwoju umiejętności i kompetencji oraz kwalifikacji – według typu uczelni

Typ uczelni	Liczba uczelni	Zapisy dotyczące rozwoju umiejętności i kompetencji	Zapisy dotyczące rozwoju kwalifikacji
Akademickie	7	6	3

Typ uczelni	Liczba uczelni	Zapisy dotyczące rozwoju umiejętności i kompetencji	Zapisy dotyczące rozwoju kwalifikacji
Zawodowe	4	4	4

Źródło: Opracowanie własne na podstawie dokumentów strategicznych analizowanych uczelni.

Warto zaznaczyć, że zapisy dotyczące kwalifikacji obecne są w strategiach wszystkich uczelni zawodowych, podczas gdy wśród uczelni akademickich ten wątek pojawia się w mniej niż połowie strategii. Może to odzwierciedlać różne priorytety instytucjonalne: uczelnie zawodowe – ze względu na swój profil dydaktyczny i bliskie powiązanie z rynkiem pracy – częściej formułują cele strategiczne dotyczące formalnego potwierdzenia kwalifikacji zawodowych, podczas gdy uczelnie akademickie koncentrują się na umiejętnościach i kompetencjach bez ich jednoznacznego przypisania do formalnych ram kwalifikacyjnych.

2.4.2. Zapisy dotyczące lifelong learning i kształcenia ustawicznego

Sprawdzono również, czy w dokumentach strategicznych analizowanych uczelni pojawiają się zapisy dotyczące uczenia się przez całe życie / kształcenia ustawicznego.

Zapisy dotyczące uczenia się przez całe życie / kształcenia ustawicznego zawiera dziesięć spośród jedenastu analizowanych strategii. Zakres i szczegółowość tych zapisów są zróżnicowane – od ogólnych deklaracji po konkretne cele operacyjne z przypisanymi działaniami. Wśród treści pojawiających się w dokumentach strategicznych wyróżnić można następujące kategorie:

- **Prowadzenie kształcenia na studiach podyplomowych lub w innych formach kształcenia** – studia podyplomowe, kursy, szkolenia, warsztaty, krótkie kursy komercyjne. Zapisy w tym zakresie zawiera osiem strategii. Część uczelni wskazuje ponadto na formy dostosowane do potrzeb osób pracujących (wieczorowe, weekendowe, online).
- **Proces zdobywania formalnych kwalifikacji** – egzaminy kwalifikacji zawodowych, egzaminy certyfikowane, certyfikowane szkolenia, wdrożenie systemów uznawania efektów edukacyjnych osiągniętych w sposób nieformalny. Zapisy w tym zakresie zawierają trzy strategie.
- **Potrzeba dalszego rozwoju oferty** – nowoczesne formy kształcenia komercyjnego, monitoring rynku pracy pod potrzeby pracowników i pracodawców. Wskazują ją trzy uczelnie.
- **Rozwiązania organizacyjne i rozwojowe** – współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym przy tworzeniu oferty, koncentracja na obszarach tematycznych dynamicznie zmieniającego się rynku pracy, zdobywanie nowych rynków edukacyjnych. Postulują je cztery uczelnie.

- **Różnorodne grupy odbiorców** – zapisy dotyczące kształcenia ustawicznego adresowanego do osób w różnym wieku i o różnym statusie zawodowym: pracownicy uczelni, osoby aktywne zawodowo, seniorzy (Uniwersytety Trzeciego Wieku), dzieci (Uniwersytety Dziecięce). Na tę różnorodność wskazują trzy strategie.
- **Popularyzacja koncepcji *lifelong learning*** – jako element strategicznego pozycjonowania uczelni wobec zmieniającego się otoczenia edukacyjnego.

2.4.3. Podsumowanie

Analiza dokumentów strategicznych jedenastu małopolskich uczelni potwierdza powszechną obecność zapisów dotyczących rozwoju umiejętności, kwalifikacji oraz uczenia się przez całe życie, choć zakres i szczegółowość tych zapisów są zróżnicowane. Można wskazać następujące prawidłowości:

- **Zapisy dotyczące rozwoju umiejętności są niemal powszechne.** Występują w dziesięciu spośród jedenastu analizowanych strategii, zarówno uczelni akademickich, jak i zawodowych. Wspólnym mianownikiem jest ukierunkowanie na umiejętności poszukiwane na rynku pracy – zarówno zawodowe (twarde), jak i miękkie. Różnią się natomiast sposoby ich kształtowania: uczelnie akademickie akcentują rozwój poprzez badania naukowe i kształcenie wysokiej jakości; uczelnie zawodowe – bezpośrednio poprzez praktyki, staże i ścisłą współpracę z pracodawcami.
- **Zapisy dotyczące kwalifikacji są wyraźniej widoczne w strategiach uczelni zawodowych.** Występują we wszystkich czterech strategiach uczelni zawodowych, podczas gdy wśród uczelni akademickich – tylko w trzech na siedem. Odzwierciedla to różne priorytety instytucjonalne: uczelnie zawodowe częściej formułują cele dotyczące formalnego potwierdzania kwalifikacji zawodowych, uczelnie akademickie skupiają się na szeroko rozumianych kompetencjach bez jednoznacznego przypisania do formalnych ram kwalifikacyjnych.
- **Zapisy dotyczące kształcenia ustawicznego / uczenia się przez całe życie są powszechne, lecz zróżnicowane.** Występują w dziesięciu strategiach. Niemal wszystkie uczelnie zakładają oferowanie studiów podyplomowych i innych form kształcenia. Część stawia sobie za cel także dotarcie do nowych grup odbiorców – osób aktywnych zawodowo, seniorów i dzieci. Stopień uszczegółowienia tych zapisów jest jednak znacząco zróżnicowany: od ogólnych deklaracji po rozbudowane cele operacyjne z przypisanymi działaniami i grupami docelowymi.
- **Wśród form realizacji idei *lifelong learning* zdecydowanie dominują studia podyplomowe i kursy.** Zapisy w tym zakresie zawiera osiem spośród jedenastu analizowanych strategii. Pozostałe formy – szkolenia, warsztaty, krótkie kursy komercyjne – pojawiają się rzadziej i zazwyczaj towarzyszą ofercie studiów podyplomowych.

- **We wszystkich uczelniach kształcenie ustawiczne i rozwój umiejętności formułowane są przede wszystkim przez pryzmat potrzeb rynku pracy** – zarówno ze strony pracodawców (poszukujących pracowników z określonymi kompetencjami), jak i pracowników (dążących do utrzymania lub poprawy swojej pozycji zawodowej). Wymiar społeczny - rozwój osobisty, aktywność seniorów, działalność trzeciej misji uczelni – pojawia się rzadziej i dotyczy wybranych podmiotów.

3. ZBIEŻNOŚĆ DZIAŁAŃ UCZELNI W ZAKRESIE ROZWOJU UMIEJĘTNOŚCI Z ZAPISAMI STRATEGII ROZWOJU WOJEWÓDZTWA W OBSZARZE I, KIERUNKU 6. EDUKACJA

3.1. Kształcenie nauczycieli - rozwój kompetencji metodyczno-cyfrowych oraz przygotowanie do kształtowania kompetencji kluczowych u uczniów

Przeprowadzona analiza obejmuje dziesięć uczelni z województwa małopolskiego, które prowadziły kształcenie nauczycieli w roku akademickim 2024/25. Z analizy wyłączona została jedna uczelnia akademicka, która w tym czasie nie miała kierunków nauczycielskich w swojej ofercie dydaktycznej. Badaniem objęto łącznie 17 kierunków studiów reprezentujących trzy typy kształcenia nauczycielskiego:

- **kierunki nauczycielskie:** studia I, II stopnia lub jednolite magisterskie realizujące standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (7 uczelni, 10 kierunków);
- **studia podyplomowe nadające uprawnienia pedagogiczne:** których ukończenie uprawnia do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela (1 uczelnia, 1 kierunek);
- **studia podyplomowe dla nauczycieli podnoszące kwalifikacje i nadające uprawnienia do nauczania nowych przedmiotów:** formy kształcenia ustawicznego skierowane do osób posiadających już kwalifikacje nauczycielskie (4 uczelnie, 6 studiów).

Dwie spośród badanych uczelni prowadzą zarówno kierunki nauczycielskie, jak i studia podyplomowe podnoszące kwalifikacje nauczycielskie.

Z przeprowadzonej analizy dokumentacji programowej studiów oraz przeprowadzonych wywiadów pogłębionych z przedstawicielami poszczególnych uczelni wynika, że wszystkie badane uczelnie deklarują rozwijanie u studentów i słuchaczy kompetencji metodyczno-cyfrowych. Jednocześnie analiza wskazuje na istotne zróżnicowanie – zarówno między uczelniami, jak i między typami kierunków i studiów – w zakresie stopnia formalizacji tych kompetencji w dokumentacji programowej oraz zakresu ich praktycznej realizacji.

3.1.1. Kierunki nauczycielskie

W ramach kierunków nauczycielskich analizowano dziesięć kierunków prowadzonych przez siedem uczelni. Spośród dziesięciu badanych uczelni sześć to uczelnie akademickie, a cztery – zawodowe. Kierunki obejmują studia w całości zaprojektowane jako przygotowujące do zawodu nauczyciela (m.in. kierunki z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej) oraz kierunki akademickie z wyodrębnioną specjalnością nauczycielską (m.in. kierunki filologiczne, przyrodnicze, ścisłe i techniczne). Kierunki nauczycielskie cechuje najszerszy zakres programowy, który obejmuje integrację kompetencji merytorycznych, psychologiczno-pedagogicznych i dydaktyczno-metodycznych. Kształcenie kompetencji

metodyczno-cyfrowych jest w nich osadzone w wielosemestralnym procesie dydaktycznym weryfikowanym przez praktyki pedagogiczne.

Kompetencje metodyczno-cyfrowe

Wszystkie dziesięć analizowanych kierunków nauczycielskich dokumentuje programowo kształcenie kompetencji metodyczno-cyfrowych. Zakres i charakter tych kompetencji są jednak zróżnicowane w zależności od profilu kierunku:

- **Kierunki pedagogiczne (przedszkolne i wczesnoszkolne).** W ramach analizy uwzględniono trzy uczelnie prowadzące kierunki pedagogiczne (jedna akademicka oraz dwie zawodowe), które prowadzą kierunki pedagogiczne, ukierunkowane na kształcenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. We wszystkich tych programach kompetencje metodyczno-cyfrowe obejmują praktyczne wykorzystanie narzędzi TIK w dydaktyce, myślenie komputacyjne i programowanie wizualne oraz tworzenie cyfrowych materiałów dydaktycznych. Wybrane uczelnie wyposażają studentów dodatkowo w umiejętności pracy z robotami edukacyjnymi i matami do kodowania. Programy te wyróżnia świadome podejście do równoważenia komponentu cyfrowego z tradycyjnymi metodami pedagogicznymi, uzasadniane specyfiką pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Wszystkie trzy uczelnie, prowadzące kierunki pedagogiczne, przygotowują studentów do realizowania zajęć z dziećmi z nauki kodowania i programowania wizualnego – z wykorzystaniem narzędzi takich jak Scratch i Scratch Junior – jako fundamentu późniejszego myślenia algorytmicznego.
- **Kierunki filologiczne z przygotowaniem pedagogicznym.** Spośród uczelni, które prowadzą kierunki filologiczne lub językowe z komponentem nauczycielskim, analizą objęto trzy uczelnie – dwie akademickie oraz jedna uczelnia zawodowa. Kształcenie kompetencji metodyczno-cyfrowych koncentruje się na narzędziach TIK w nauczaniu języka, wykorzystując do tego celu platformy e-learningowe, korpusy językowe, elektroniczne zasoby edukacyjne czy narzędzia do tworzenia ćwiczeń interaktywnych oraz aktywizacji uczniów. Na jednym z kierunków (uczelnia zawodowa) program wprost obejmuje nowoczesne podejścia dydaktyczne (gamifikacja, blended learning, flipped classroom) oraz technologie immersyjne AR/VR.
- **Kierunki ścisłe i techniczne z przygotowaniem pedagogicznym.** Dwie uczelnie akademickie prowadzą kierunki ścisłe lub techniczne z komponentem nauczycielskim: jeden kierunek techniczny z przygotowaniem do nauczania przedmiotów informatyczno-technicznych oraz jeden kierunek z zakresu nauk ścisłych z sekcją nauczycielską. Na kierunku techniczno-informatycznym kształtowanie kompetencji metodyczno-cyfrowych wyróżnia się bezpośrednim włączeniem do programu przedmiotów z zakresu nowoczesnych technologii edukacyjnych, w tym sztucznej inteligencji, systemów rzeczywistości wirtualnej i

rozszerzonej oraz uczenia maszynowego, wykorzystywanym w praktyce dydaktycznej. Na kierunku z zakresu nauk ścisłych program przygotowuje studentów do projektowania multimediów i symulacji dydaktycznych, pracy z komputerowym systemem pomiarowym COACH w dydaktyce oraz doboru narzędzi TIK w sposób aktywizujący uczniów. Przy czym kompetencje te są weryfikowane w warunkach szkolnych podczas praktyk pedagogicznych.

Na wszystkich kierunkach istotną rolę pełni wymóg stosowania narzędzi cyfrowych w toku praktyk pedagogicznych, co pozwala przenosić kompetencje z poziomu wiedzy na poziom działania dydaktycznego weryfikowanego w warunkach szkolnych.

Stopień integracji sztucznej inteligencji

Spośród dziesięciu analizowanych kierunków nauczycielskich sztuczna inteligencja uzyskała status formalnie wyodrębnionego obszaru kształcenia w pięciu z nich (na kierunkach prowadzonych przez dwie uczelnie akademickie i trzy zawodowe).

Kierunek techniczny z wyodrębnioną ścieżką pedagogiczną (na uczelni akademickiej), jako jedyny w analizowanej grupie, uwzględnia w efektach uczenia się podstawy AI, uczenie maszynowe oraz systemy VR/AR w edukacji jako integralny element programu kształcenia. Z kolei na kierunku filologicznym jednej z uczelni akademickich od roku akademickiego 2025/2026 wprowadzono przedmiot „Sztuczna inteligencja w warsztacie polonisty”, który wprost lokuje proces kształcenia w obszarze pracy z dużymi modelami językowymi. Na kierunku filologicznym z przygotowaniem pedagogicznym (uczelnia zawodowa) wprowadzono dedykowany przedmiot, dotyczący stosowania narzędzi AI w dydaktyce językowej, obejmujący analizę zastosowań dydaktycznych, oceny przydatności i ograniczeń oraz zagadnienia etyczne związane z ich stosowaniem.

Dwa spośród analizowanych kierunków pedagogicznych, przygotowujących do pracy w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wprost uwzględniają sztuczną inteligencję w programie kształcenia.

W jednym przypadku jako odrębny komponent kompetencji cyfrowych nauczyciela, w drugim jako element przygotowania do rozwijania kompetencji cyfrowych uczniów. Oba kierunki prowadzone są przez uczelnie zawodowe.

W pozostałych pięciu analizowanych kierunkach sztuczna inteligencja nie została wyodrębniona jako samodzielna kategoria efektów uczenia się. Dotyczy to zarówno kierunków prowadzonych przez uczelnie akademickie (kierunki filologiczne i ścisłe), jak i część uczelni zawodowych. Przedstawiciele tych uczelni deklarowali praktyczne wykorzystanie narzędzi generatywnych takich jak ChatGPT, Gemini, Canva AI, MagicSchool AI, Copilot zarówno w procesie dydaktycznym, jak i w przygotowaniu materiałów do zajęć. W analizowanych programach studiów stosowane są w tych przypadkach bardziej ogólne kategorie, odnoszące się do technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), myślenia komputacyjnego lub nowoczesnych metod dydaktycznych. Takie rozwiązanie jest uzasadniane przez przedstawicieli uczelni wysoką dynamiką zmian technologicznych oraz

potrzebą zachowania elastyczności programów studiów. Umożliwia to aktualizowanie treści kształcenia na bieżąco bez konieczności wpisywania konkretnych nazw narzędzi do sylabusów. Część uczelni deklaruje także wprowadzenie dedykowanych przedmiotów z zakresu AI w kolejnych cyklach programowych. Jako barierę systemową wskazywano ogólność rozporządzenia określającego standard kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela, który nie generuje formalnej presji na wyodrębnianie miejsca programowego dla kompetencji AI.

Przygotowanie do kształtowania kompetencji kluczowych u uczniów

We wszystkich dziesięciu analizowanych kierunkach nauczycielskich przygotowanie do rozwijania kompetencji kluczowych u uczniów ma charakter bezpośredni i jest wyraźnie osadzone w strukturze efektów uczenia się. Wynika to ze specyfiki kształcenia nauczycieli, w której obowiązujący standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela wymaga uwzględnienia przygotowania do wspierania rozwoju tych kompetencji u uczniów. W większości analizowanych programów studiów położono nacisk na rozwijanie u przyszłych uczniów kompetencji takich jak krytyczne myślenie, samodzielność poznawcza, umiejętność uczenia się przez całe życie, kompetencje komunikacyjne i społeczne oraz postawy etyczne. Kompetencje te traktowane są jako podstawowe elementy współczesnego modelu kompetencji kluczowych, wskazywanego m.in. w europejskich ramach odniesienia. Programy studiów nie ograniczają się zatem do przekazu wiedzy przedmiotowej, lecz przygotowują przyszłych nauczycieli do projektowania procesu dydaktycznego ukierunkowanego na rozwój kompetencji uczniów. Obejmuje to planowanie aktywizujących form pracy, dobór metod dydaktycznych oraz tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwijaniu kompetencji poznawczych i społecznych. Rozbudowany komponent przygotowania do rozwijania kompetencji kluczowych występuje na kierunkach pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W jednym z analizowanych przypadków (uczelnia zawodowa) funkcjonuje dedykowany przedmiot poświęcony rozwijaniu kompetencji kluczowych, w ramach którego studenci zapoznają się z europejskimi ramami odniesienia dla kompetencji kluczowych i uczą się ich operacjonalizacji w projektowaniu działań dydaktycznych. W programach tych kierunków obecny jest również komponent odnoszący się do zachowania równowagi między wykorzystaniem nowoczesnych technologii cyfrowych a tradycyjnymi formami aktywności edukacyjnej, takimi jak praca zespołowa, dyskusja czy działania projektowe. W programach kierunków filologicznych i ścisłych akcentowane są natomiast kompetencje związane z krytycznym myśleniem, odpowiedzialnym korzystaniem z technologii cyfrowych oraz gotowością do uczenia się przez całe życie.

[3.1.2. Studia podyplomowe nadające uprawnienia pedagogiczne](#)

W grupie studiów podyplomowych, nadających uprawnienia pedagogiczne, analizie poddano kierunek prowadzony przez uczelnię akademicką. Program ten adresowany do osób posiadających wyższe wykształcenie i specjalistyczne kwalifikacje zawodowe, które dotychczas nie uzyskały przygotowania pedagogicznego. Ukończenie studiów umożliwia

podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela przedmiotu zgodnego z posiadaną specjalizacją zawodową.

Kompetencje metodyczno-cyfrowe

Na analizowanym kierunku program kształcenia systematycznie rozwija kompetencje metodyczno-cyfrowe przyszłych nauczycieli. Technologie informacyjno-komunikacyjne stanowią istotny komponent nowoczesnego warsztatu dydaktycznego, a słuchacze są przygotowywani do świadomego doboru i wykorzystywania elektronicznych zasobów edukacyjnych, tworzenia oraz adaptowania własnych materiałów cyfrowych oraz projektowania multimedialnych pomocy dydaktycznych, odpowiadających aktualnym potrzebom edukacyjnym. Równolegle rozwijana jest refleksja nad odpowiedzialnym funkcjonowaniem w środowisku cyfrowym, obejmująca krytyczne korzystanie z internetu jako źródła wiedzy, zasady komunikacji elektronicznej oraz świadomość zagrożeń i wyzwań związanych z funkcjonowaniem w przestrzeni cyfrowej.

Program studiów akcentuje rozwijanie myślenia komputacyjnego w procesie rozwiązywania problemów związanych z nauczaniem przedmiotem, co stanowi pomost między dydaktyką przedmiotową a rozwijaniem kompetencji cyfrowych i analitycznych. Komponent praktyczny kształcenia ma charakter adaptacyjny i uwzględnia wykorzystanie nowych technologii, co przejawia się m.in. w instytucjonalnym wsparciu dla wdrażania e-dydaktyki zapewnianym przez uczelnię.

Stopień integracji sztucznej inteligencji

Sztuczna inteligencja nie została w programie studiów wyodrębniona jako osobny moduł ani jako samodzielna kategoria efektów uczenia się. Przyjęte rozwiązanie można interpretować jako adekwatne do obecnego etapu instytucjonalizacji zagadnień AI w kształceniu nauczycieli, zwłaszcza na poziomie programów kwalifikacyjnych, dla których obowiązujące regulacje dotyczące standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela nie nakładają obowiązku formalnego wyodrębnienia tego obszaru w programie studiów.

Treści odnoszące się do zastosowań AI mogą być natomiast wprowadzane przez prowadzących zajęcia w ramach elastycznie aktualizowanych sylabusów, co umożliwia reagowanie na dynamiczny rozwój technologii oraz dostosowywanie treści dydaktycznych do aktualnych praktyk edukacyjnych.

Przygotowanie do kształtowania kompetencji kluczowych u uczniów

Na analizowanym kierunku uczelnia przyjmuje systemowe podejście do rozwijania kompetencji kluczowych u uczniów. Studia przygotowują słuchaczy do projektowania procesu dydaktycznego ukierunkowanego na rozwój tych kompetencji, rozwijając jednocześnie warsztat metodyczny i narzędziowy przyszłego nauczyciela. W konsekwencji absolwenci są przygotowani do przenoszenia poznanych metod i strategii dydaktycznych do praktyki szkolnej, wzmacniając u uczniów wybrane kompetencje kluczowe. W programie

kształcenia szczególny nacisk położono na rozwijanie kompetencji stanowiących podstawę uczenia się przez całe życie, takich jak: pozytywny stosunek do uczenia się, ciekawość poznawcza, samodzielność poznawcza, logiczne i krytyczne myślenie, motywacja oraz nawyki systematycznego uczenia się. Rozwijane są także kompetencje społeczne i komunikacyjne, obejmujące umiejętność współpracy, w tym zespołowego rozwiązywania problemów, budowanie systemu wartości i postaw etycznych, a także kompetencje niezbędne do kształtowania prawidłowych relacji interpersonalnych.

3.1.3. Studia podyplomowe dla nauczycieli podnoszące kompetencje i/lub nadające uprawnienia do nauczania nowych przedmiotów

W grupie studiów podyplomowych podnoszących kompetencje i/lub nadających uprawnienia do nauczania nowych przedmiotów analizie poddano sześć programów studiów, realizowanych przez cztery uczelnie – trzy akademickie i jedną zawodową.

Wśród analizowanych programów znalazły się studia z zakresu a) nauczania informatyki (dwa programy realizowane w dwóch uczelniach), b) nauk przyrodniczych lub branżowych (dwa programy, dwie uczelnie), c) kształcenia językowego z wykorzystaniem nowych technologii (jeden program, jedna uczelnia) oraz d) rozwijania kompetencji cyfrowych nauczycieli wybranych przedmiotów (jeden program, jedna uczelnia).

Studia należące do pierwszych dwóch grup nadają uprawnienia do nauczania nowych przedmiotów, studia ujęte w pozostałych dwóch podpunktach służą rozwojowi specjalistycznych kompetencji nauczycieli - w analizowanych kierunkach są to kompetencje cyfrowe.

Kompetencje metodyczno-cyfrowe

Charakter kompetencji metodyczno-cyfrowych na studiach podyplomowych podnoszących kwalifikacje nauczycielskie jest zróżnicowany i odzwierciedla profil merytoryczny poszczególnych programów studiów:

- **Programy nauczania informatyki (dwa programy, dwie uczelnie).** Programy te są prowadzone przez jedną uczelnię akademicką i jedną zawodową. Komponent cyfrowy ma w nich charakter wiodący i stanowi centralny element w profilu kształcenia. Programy obejmują m.in. algorytmy i struktury danych, programowanie, bazy danych, sieci komputerowe i technologie internetowe. Jeden z programów wyróżnia się modelem wdrożeniowym kształcenia, w którym środowisko studiowania pełni funkcję przestrzeni instytucjonalizacji praktyk cyfrowych. Zakłada on systematyczne korzystanie z uczelnianych narzędzi cyfrowych, w tym wirtualnych laboratoriów umożliwiających zdalny dostęp do specjalistycznego oprogramowania
- **Programy z zakresu nauk przyrodniczych i branżowych (dwa programy, dwie uczelnie).** Programy te są prowadzone przez dwie uczelnie akademickie o

zróżnicowanym profilu kształcenia. Komponent cyfrowy pełni w nich funkcję uzupełniającą i jest podporządkowany dydaktyce przedmiotowej. W jednym z programów wyróżniającym się elementem jest wykorzystanie specjalistycznego oprogramowania branżowego w kształceniu zawodowym nauczycieli, gdzie narzędzia cyfrowe wspierają bezpośrednio realizację celów dydaktycznych w danej dyscyplinie. Drugi program akcentuje zastosowanie wirtualnych laboratoriów i symulacji w nauczaniu nauk przyrodniczych.

- **Program kształcenia językowego z wykorzystaniem nowych technologii (jeden program, jedna uczelnia akademicka).** Program jest ukierunkowany na wykorzystanie nowych technologii w dydaktyce języków obcych. Obejmuje on szeroki katalog narzędzi aktywizujących uczniów, platformy e-learningowe, systemy wspierające ocenianie i monitorowanie postępów uczących się oraz nowoczesne metody dydaktyczne wykorzystujące technologie cyfrowe. Elementy związane z AI pojawiają się przede wszystkim na poziomie praktyk dydaktycznych oraz w ramach bieżącej aktualizacji treści kształcenia, jednak nie są w pełni odzwierciedlone w formalnie zdefiniowanych efektach uczenia się.
- **Program rozwijania kompetencji cyfrowych nauczycieli wszystkich przedmiotów (jeden program, jedna uczelnia akademicka).** Program ma charakter przekrojowy i jest skierowany do nauczycieli niezależnie od nauczanego przedmiotu i etapu edukacyjnego. Stanowi on przykład rozwiązania systemowego, które umożliwia rozwijanie kompetencji metodyczno-cyfrowych nauczycieli w warunkach dynamicznych zmian technologicznych. Program wyraźnie definiuje rozwijanie kompetencji cyfrowych jako jeden z głównych celów przygotowania nauczyciela do współczesnej praktyki edukacyjnej. Kształtuje on szeroki wachlarz kompetencji takich jak projektowanie cyfrowych gier dydaktycznych i escape rooms, tworzenie interaktywnych materiałów multimedialnych (wizualizacji, animacji, treści dźwiękowych, generowanie obrazów), prowadzenie zajęć z wykorzystaniem technologii immersyjnych (VR, AR) oraz stosowanie platform do grywalizacji i oceniania kształtującego. W jego ramach sformułowano efekty uczenia się odnoszące się m.in. do podstaw AI, zasad budowy i działania modeli, doboru i optymalizacji modeli AI oraz oceny ich skuteczności, a także kompetencje etyczne związane z odpowiedzialnym użyciem AI w edukacji. Sztuczna inteligencja stanowi w tym programie wyraźnie zdefiniowany obszar wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Stopień integracji sztucznej inteligencji

Spośród sześciu analizowanych kierunków studiów podyplomowych, sztuczna inteligencja została formalnie wyodrębniona wyłącznie w programie rozwijania kompetencji cyfrowych nauczycieli wszystkich przedmiotów, prowadzonym przez jedną z uczelni akademickich. W programie AI stanowi wyraźnie zdefiniowaną domenę wiedzy, umiejętności i kompetencji

społecznych. Obszar ten obejmuje aspekty techniczne i etyczne, związane z odpowiedzialnym wykorzystaniem tych technologii w edukacji.

W przypadku dwóch programów z zakresu nauczania informatyki, sztuczna inteligencja jest obecna w praktyce dydaktycznej, jednak nie została formalnie wyodrębniona w dokumentacji programowej ani w efektach uczenia się. W jednym z tych programów przedstawiciele uczelni deklarują zaawansowane i instytucjonalnie wspierane stosowanie narzędzi opartych na AI w środowisku dydaktycznym, w tym autorskie rozwiązania agentowe. Zakres ten wykracza poza formalne zapisy programu i uzasadniany jest dynamiką rozwoju technologicznego oraz proinnowacyjną strategią uczelni.

Program kształcenia językowego z wykorzystaniem nowych technologii lokuje elementy AI na poziomie praktyk dydaktycznych i bieżącej aktualizacji treści kształcenia. Sztuczna inteligencja nie została konsekwentnie odzwierciedlona w zdefiniowanych efektach uczenia się.

W dwóch pozostałych programach – z zakresu nauk przyrodniczych i branżowych – AI nie występuje ani jako formalny komponent programu kształcenia, ani jako element deklarowanej praktyki dydaktycznej. Przygotowanie do wykorzystywania narzędzi AI może w tych przypadkach wynikać jedynie pośrednio z rozwijania ogólnych kompetencji cyfrowych nauczycieli.

Przygotowanie do kształtowania kompetencji kluczowych u uczniów

We wszystkich sześciu analizowanych programach studiów podyplomowych, przygotowanie do rozwijania kompetencji kluczowych u uczniów ma charakter pośredni, co wynika ze specyfiki kształcenia ustawicznego adresowanego do osób posiadających już kwalifikacje pedagogiczne. Programy studiów koncentrują się na rozszerzeniu kwalifikacji przedmiotowych lub specjalistycznych kompetencji zawodowych nauczycieli, co wynika ze specyfiki kształcenia ustawicznego skierowanego do osób posiadających już kwalifikacje pedagogiczne. Natomiast kształtowanie kompetencji kluczowych uczniów stanowi efekt pochodny warsztatu metodycznego i narzędziowego nabywanego w toku studiów. Wyjątek stanowi kierunek z zakresu dydaktyki cyfrowej, w którym kształtowanie u uczniów kompetencji cyfrowych, w tym z rozwijaniem kompetencji związanych z wykorzystaniem sztucznej inteligencji, zostało wprost zdefiniowane jako jeden z celów przygotowania nauczyciela. Za dobre praktyki w tej grupie studiów należy uznać integrację specjalistycznego oprogramowania branżowego z dydaktyką zawodową, rozwijanie myślenia komputacyjnego i umiejętności pracy z zasobami cyfrowymi oraz kształtowanie u słuchaczy odpowiedzialnego korzystania z mediów cyfrowych z uwzględnieniem praw autorskich oraz zasad etyki w środowisku cyfrowym.

3.1.4. Podsumowanie

Przeprowadzona analiza pozwala sformułować następujące obserwacje:

- Wszystkie 17 analizowanych programów studiów w dokumentacji programowej uwzględnia rozwijanie **kompetencji metodyczno-cyfrowych**. Wspólnym mianownikiem jest traktowanie technologii cyfrowych jako narzędzia wspierającego proces dydaktyczny. Jednocześnie uczelnie na ogół interpretują zapisy rozporządzenia dotyczącego standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w sposób rozszerzający – wykraczając poza minimalny zakres kompetencji związanych z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (TIK) i włączając do programów interaktywne narzędzia cyfrowe, rozwiązania grywalizacyjne, technologie immersyjne (VR/AR), a coraz częściej także narzędzia oparte na sztucznej inteligencji.
- Analizowane programy różnią się jednak stopniem instytucjonalizacji tego komponentu. Na jednym biegunie znajdują się programy, w których sztuczna inteligencja stanowi wyraźnie wyodrębniony moduł kształcenia oraz odrębną domenę efektów uczenia się. Na drugim programy, w których kompetencje cyfrowe są integrowane z dydaktyką przedmiotową bez formalnego wyodrębnienia w dokumentacji programowej.
- Formalnie wyodrębniony **obszar kształcenia dotyczący sztucznej inteligencji** odnotowano w 5 spośród 17 analizowanych programów - na czterech kierunkach nauczycielskich oraz w jednym programie studiów podyplomowych. Wyodrębnienie AI w strukturze programu studiów nie jest powiązane z typem instytucjonalnym uczelni. Rozwiązanie to występuje zarówno w uczelniach akademickich, jak i zawodowych. W co najmniej trzech kolejnych programach sztuczna inteligencja jest obecna w praktyce dydaktycznej, lecz nie jest konsekwentnie odzwierciedlona w dokumentacji programowej, w szczególności w efektach uczenia się lub strukturze modułów kształcenia.
- We wszystkich analizowanych programach można zaobserwować dynamikę w zakresie włączania nowych technologii do kształcenia nauczycielskiego. Część uczelni deklaruje bieżące włączanie zagadnień związanych z AI do kolejnych edycji programów studiów, co wskazuje na proces zmian programowych, wykraczający poza ramy czasowe niniejszej analizy obejmującej rok akademicki 2024/2025.
- Kierunki nauczycielskie przygotowują przyszłych nauczycieli do rozwijania kompetencji kluczowych uczniów w sposób bezpośredni i systemowy. Kompetencje te są wbudowane w strukturę efektów uczenia się jako jeden z nadrzędnych celów kształcenia i obejmują – obok kompetencji cyfrowych – również kompetencje osobiste, społeczne i komunikacyjne, krytyczne myślenie, kompetencje obywatelskie, przedsiębiorczość, kreatywność oraz postawy sprzyjające uczeniu się przez całe życie.

- Rozwiązaniem wartym odnotowania jest wprowadzenie przez jedną z uczelni zawodowych dedykowanego przedmiotu, w ramach którego studenci analizują wszystkie osiem kompetencji kluczowych określonych w europejskich ramach odniesienia oraz uczą się ich operacjonalizacji w praktyce pedagogicznej, w szczególności w projektowaniu działań dydaktycznych.
- W przypadku studiów podyplomowych przygotowanie do rozwijania kompetencji kluczowych uczniów ma natomiast charakter pośredni i realizowane jest przede wszystkim poprzez rozwijanie warsztatu metodycznego i narzędziowego nauczyciela. Wyjątek stanowi program z zakresu dydaktyki cyfrowej, w którym rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów zostało wprost zdefiniowane jako jeden z celów przygotowania nauczyciela.
- Praktyką wyróżniającą programy kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej jest równoważenie komponentu cyfrowego z tradycyjnymi metodami pedagogicznymi. Podejście to – uzasadniane specyfiką pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym – łączy wprowadzanie elementów programowania wizualnego, rozwijanie myślenia komputacyjnego oraz pracę z robotami edukacyjnymi z równoległym kształtowaniem kompetencji społecznych, twórczych i etycznych. Takie rozwiązanie sprzyja wszechstronnemu przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym, w którym technologie cyfrowe stanowią wsparcie procesu dydaktycznego, a nie jego dominujący element.
- **Rozporządzenie** określające standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela odnosi się do kompetencji związanych z wykorzystywaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, pozostawiając uczelniom znaczną autonomię w kształtowaniu zakresu kompetencji metodyczno-cyfrowych. Jako barierę systemową wskazuje się jego ogólny charakter, który nie generuje formalnej presji na wyodrębnienie w programach studiów miejsca dla kompetencji związanych ze sztuczną inteligencją. W rezultacie część uczelni podejmuje własne inicjatywy wykraczające poza minimalne wymagania określone w regulacjach włączając do programów kształcenia narzędzia interaktywne, rozwiązania grywalizacyjne, technologie immersyjne (VR/AR) oraz oparte na sztucznej inteligencji. Rozwiązania te są często wdrażane dzięki projektom finansowanym ze środków zewnętrznych lub przy wsparciu uczelnianych jednostek odpowiedzialnych za rozwój e-dydaktyki, takich jak centra e-learningu lub centra kompetencji cyfrowych.

3.2. Oferta uczelni w zakresie uczenia się przez całe życie (Lifelong Learning)

Analiza objęła wszystkie jedenaście uczelni z województwa małopolskiego, uczestniczących w badaniu, w tym siedem uczelni akademickich oraz cztery uczelnie zawodowe. Badanie uwzględniło zróżnicowanie form kształcenia, z uwzględnieniem krótkich form edukacyjnych, a także identyfikację grup docelowych, dostępność oferty w zależności od poziomu

wykształcenia uczestników oraz formy realizacji kształcenia. Wszystkie analizowane uczelnie prowadzą działania w obszarze uczenia się przez całe życie (lifelong learning), jednak zakres, stopień zróżnicowania oraz poziom instytucjonalizacji tych aktywności są zróżnicowane. Dominującą formą kształcenia pozostają studia podyplomowe, które stanowią najbardziej sformalizowany element oferty w obszarze lifelong learning. Większość uczelni rozwija również krótsze formy kształcenia, takie jak kursy, szkolenia czy programy popularyzacji nauki, adresowane do szerokiego grona odbiorców. Znaczna część tych form dostępna jest bez formalnych wymogów dotyczących wcześniejszego wykształcenia, podczas gdy studia podyplomowe oraz szkoły doktorskie wymagają ukończenia wcześniejszego etapu kształcenia.

3.2.1. Formalne programy kształcenia

Studia podyplomowe prowadzone są przez wszystkie analizowane uczelnie i stanowią podstawowy element oferty w obszarze lifelong learning. Są one adresowane do osób posiadających wyższe wykształcenie i realizowane w trybie stacjonarnym, zdalnym oraz hybrydowym, przy czym formy zdalne i hybrydowe występują częściej w uczelniach akademickich. Szkoły doktorskie prowadzi sześć uczelni akademickich. Kursy z potwierdzeniem ukończenia są dostępne w dziewięciu z badanych uczelni – w sześciu akademickich i trzech zawodowych – i są otwarte zarówno dla osób posiadających wyższe wykształcenie, jak i bez takiego wykształcenia. Część z nich jest bezpłatna lub współfinansowana ze środków projektowych, co zwiększa dostępność oferty edukacyjnej dla szerszego grona odbiorców.

Uczelnie akademickie. Wszystkie siedem analizowanych uczelni akademickich prowadzi studia podyplomowe, przy czym sześć z nich prowadzi również szkołę doktorską. Sześć spośród siedmiu uczelni akademickich prowadzi ponadto kursy z potwierdzeniem ukończenia; jedna uczelnia nie przekazała danych w tym zakresie. Oferta studiów podyplomowych jest rozbudowana i zróżnicowana tematycznie. W dwóch spośród tych uczelni studia podyplomowe realizowane są w dużej mierze przez wyspecjalizowane jednostki organizacyjne, takie jak centra kształcenia ustawicznego lub szkoły biznesu, co nadaje części oferty bardziej rynkowy i komercyjny charakter.

Uczelnie zawodowe. Wszystkie cztery analizowane uczelnie prowadzą studia podyplomowe, które stanowią główny element ich oferty w obszarze uczenia się przez całe życie. Żadna z uczelni zawodowych nie prowadzi szkoły doktorskiej, co wynika z ich ustawowego profilu kształcenia, skoncentrowanego przede wszystkim na kształceniu praktycznym. Trzy z czterech uczelni zawodowych prowadzą kursy z potwierdzeniem ukończenia, przy czym jedna uczelnia zadeklarowała brak tej formy w swojej ofercie. Jedna z uczelni zawodowych udostępnia ofertę kursów za pośrednictwem platformy cyfrowej umożliwiającej zakup pojedynczych modułów edukacyjnych, co sprzyja elastycznemu konstruowaniu indywidualnych ścieżek uczenia się i dostosowywaniu procesu kształcenia do potrzeb uczestników.

3.2.2. Krótkie formy kształcenia

Krótkie formy kształcenia – takie jak warsztaty specjalistyczne, seminaria, webinaria, szkolenia weekendowe, kursy wakacyjne oraz bootcampy – są dostępne we wszystkich analizowanych uczelniach. Są one realizowane bez formalnego kryterium wykształcenia uczestników i prowadzone w trybie stacjonarnym, zdalnym lub hybrydowym. Różnice między uczelniami dotyczą przede wszystkim zakresu oferty oraz znaczenia krótkich form w strategiach lifelong learning poszczególnych instytucji.

Uczelnie akademickie. Wszystkie siedem spośród analizowanych uczelni akademickich prowadzi krótkie formy kształcenia, choć ich zakres jest zróżnicowany. Najczęściej oferowanymi formami są warsztaty, seminaria oraz webinaria. Trzy uczelnie akademickie uzupełniają tę ofertę o szkolenia weekendowe, kursy wakacyjne i intensywne oraz szkoły letnie i zimowe. Dwie z uczelni akademickich prowadzą dodatkowo bootcampy technologiczne, stanowiące intensywne formy kształcenia ukierunkowane na rozwijanie kompetencji cyfrowych.

Uczelnie zawodowe. Wszystkie cztery uczelnie zawodowe prowadzą krótkie formy kształcenia, choć ich zakres i charakter są zróżnicowane. Jedna z uczelni posiada rozbudowaną ofertę, obejmującą warsztaty specjalistyczne, seminaria i webinaria oraz kursy wakacyjne. Inna uczelnia oferuje bogaty katalog form skierowane do zróżnicowanych grup odbiorców, w tym maturzystów, seniorów, dzieci i młodzieży szkolnej, obcokrajowców oraz profesjonalistów, realizowanych we wszystkich trybach: stacjonarnym, zdalnym i hybrydowym. Pozostałe dwie uczelnie zawodowe prowadzą węższą ofertę krótkich form kształcenia, obejmującą warsztaty specjalistyczne, seminaria i webinaria oraz szkolenia weekendowe.

3.2.3. Programy popularyzacji nauki

Programy popularyzacji nauki stanowią istotny element oferty większości analizowanych uczelni i wzmacniają ich rolę w budowaniu społeczeństwa uczącego się oraz w integracji ze społecznością lokalną. Są one oferowane bez formalnych wymogów dotyczących wykształcenia i adresowane do szerokiego grona odbiorców, w tym seniorów, dzieci, młodzieży szkolnej oraz ogółu mieszkańców. Wykłady otwarte dla mieszkańców organizuje dziewięć analizowanych uczelni. Festiwale nauki oraz wydarzenia typu „Noc Naukowców” organizuje dziesięć uczelni. Uniwersytety Trzeciego Wieku prowadzi siedem uczelni; jedna z uczelni akademickich wskazała na wygaszenie tej formy działalności po zakończeniu zewnętrznego finansowania projektowego, natomiast jedna z uczelni zawodowych odnotowała brak UTW jako obszar niewykorzystanego potencjału rozwojowego. Uniwersytety Dziecięce prowadzi dziesięć uczelni, a oferta edukacyjna skierowana do młodzieży szkolnej jest dostępna we wszystkich analizowanych instytucjach. Jedna z uczelni zawodowych prowadzi ponadto rozbudowany program edukacyjny adresowany do uczniów szkół średnich, cudzoziemców oraz osób dorosłych, obejmujący m.in. kursy przygotowujące do egzaminu maturalnego oraz kursy języka polskiego dla cudzoziemców.

3.2.4. Aktywności online

Aktywności online – takie jak webinaria na żywo, kursy e-learningowe, podcasty oraz kanały edukacyjne w serwisie YouTube – są obecne w ofercie większości analizowanych uczelni, choć zakres i stopień ich rozwinięcia są zróżnicowane. Część z tych form, w szczególności webinaria i kursy e-learningowe, funkcjonuje równolegle jako krótkie formy kształcenia i została omówiona w poprzednim podrozdziale.

W niniejszej sekcji aktywności online są ujęte jako odrębna kategoria ze względu na ich specyfikę: dostępność w trybie asynchronicznym, możliwość wielokrotnego wykorzystania treści oraz otwarty charakter, który sprzyja dotarciu do osób uczących się nieregularnie i samodzielnie.

Uczelnie akademickie. Część analizowanych uczelni akademickich prowadzi aktywności edukacyjne w formule online. Cztery uczelnie akademickie prowadzą webinaria, kursy e-learningowe oraz udostępniają podcasty edukacyjne i kanały YouTube. Formy te mają najczęściej charakter otwarty, są bezpłatne i dostępne bez formalnych wymogów dotyczących wykształcenia. Ponadto cztery uczelnie udostępniają otwarte zasoby uczenia się, w tym np. platformy MOOC (Massive Open Online Courses) oferujące kursy otwarte dla wszystkich zainteresowanych, niezależnie od poziomu wykształcenia.

Uczelnie zawodowe. Dwie analizowane uczelnie prowadzą webinaria. Trzy udostępniają również kanały YouTube z treściami edukacyjnymi. Jedna z uczelni zawodowych prowadzi najszerszą w tej grupie ofertę online, obejmującą webinaria na żywo, kursy e-learningowe, podcasty edukacyjne oraz kanały YouTube. Formy te są traktowane jako strategiczny kanał docierania do osób uczących się w sposób nieregularny i samodzielny. Uczelnie ta udostępnia ponadto platformę cyfrową umożliwiającą zakup pojedynczych kursów, co sprzyja modularności oferty edukacyjnej i elastycznemu konstruowaniu ścieżek uczenia się.

3.2.5. Programy praktyczne i warsztatowe

Programy praktyczne i warsztatowe – takie jak warsztaty umiejętności cyfrowych, kursy językowe, szkolenia z zakresu przedsiębiorczości oraz inne formy kształcenia o charakterze praktycznym – są obecne w ofercie większości analizowanych uczelni, choć zakres i charakter tych działań pozostają zróżnicowane. Warsztaty rozwijające umiejętności cyfrowe prowadzi siedem uczelni, zarówno akademickich, jak i zawodowych; w jednym przypadku oferta ta skierowana jest wyłącznie do pracowników i studentów uczelni, a nie do ogółu mieszkańców. Szkolenia z zakresu przedsiębiorczości oferuje co siedem uczelni; w części przypadków realizowane są one we współpracy z partnerami zewnętrznymi, takimi jak przedsiębiorstwa, urzędy pracy czy organizacje pozarządowe. Kursy językowe prowadzi pięć uczelni; kursy języka polskiego dla cudzoziemców, odpowiadające na specyficzne potrzeby społeczności lokalnej oraz rosnące zapotrzebowanie na wsparcie integracyjne wskazała jedna z uczelni zawodowych.

3.2.6. Współpraca z podmiotami zewnętrznymi

Współpraca z podmiotami zewnętrznymi stanowi ważny element poszerzania zasięgu i dostępności oferty lifelong learning. Partnerami uczelni są m.in. biblioteki publiczne, organizacje pozarządowe, urzędy pracy, domy kultury, organizacje senioralne oraz przedsiębiorstwa. Dziesięć analizowanych uczelni deklaruje współpracę z co najmniej jedną z tych kategorii podmiotów zewnętrznych.

Uczelnie akademickie. Uczelnie akademickie współpracują z bibliotekami, organizacjami pozarządowymi, domami kultury, organizacjami senioralnymi, urzędami pracy oraz partnerami biznesowymi. Skala i stopień sformalizowania tych partnerstw różnią się między instytucjami. Jedna z uczelni akademickich prowadzi sformalizowaną współpracę z przedsiębiorstwami oraz urzędami pracy, realizowaną w ramach specjalistycznych szkoleń współfinansowanych ze środków publicznych.

Uczelnie zawodowe. Wszystkie cztery analizowane uczelnie zawodowe współpracują z podmiotami zewnętrznymi, a trzy z nich angażują urzędy pracy jako partnerów w realizacji oferty edukacyjnej. Jedna z uczelni zawodowych podkreśla instytucjonalną zasadę otwartości na współpracę z podmiotami zewnętrznymi, deklarując gotowość do podejmowania działań edukacyjnych w odpowiedzi na zgłaszane zapotrzebowanie ze strony różnych instytucji i organizacji.

3.2.7. Grupy docelowe aktywności LLL

Oferta uczenia się przez całe życie badanych małopolskich uczelni jest adresowana do szerokiego grona odbiorców, wykraczając poza osoby z wyższym wykształceniem. Na podstawie analizy przekrojowej wyodrębniono sześć głównych grup docelowych: seniorów, mieszkańców domów pomocy społecznej, dzieci i młodzież szkolną, osoby dorosłe bez wyższego wykształcenia, pracodawców i pracowników przedsiębiorstw oraz absolwentów uczelni.

Seniorzy

Tej grupie oferowane są Uniwersytety Trzeciego Wieku, które funkcjonują w siedmiu spośród jedenastu badanych uczelni. UTW przyjmują uczestników bez kryterium wykształcenia i realizują zajęcia w formie stacjonarnej lub hybrydowej, obejmujące wykłady, warsztaty oraz aktywności integracyjne. Zakończenie działalności UTW w jednej z uczelni akademickich było związane z wygaśnięciem finansowania projektowego, co wskazuje na wrażliwość tej formy działalności na dostępność zewnętrznych źródeł finansowania.

Mieszkańcy domów pomocy społecznej

Część uczelni rozszerza działania edukacyjne dla osób starszych poprzez organizację warsztatów i spotkań edukacyjnych w domach pomocy społecznej, klubach osiedlowych oraz innych instytucjach opiekuńczych. Inicjatywy te mają charakter działań środowiskowych i obejmują zajęcia edukacyjne, animacyjne oraz integracyjne. Ich celem jest zwiększenie

dostępności edukacji dla osób o ograniczonej mobilności oraz przeciwdziałanie izolacji społecznej mieszkańców tych placówek.

Dzieci i młodzież szkolna

Grupa ta ma dostęp do Uniwersytetów Dziecięcych funkcjonujących w dziesięciu spośród jedenastu badanych uczelni, a także do zajęć popularyzujących naukę, warsztatów tematycznych, konkursów wiedzy oraz kursów przygotowujących do egzaminów maturalnych. Poszerzoną ofertę dla tej grupy prowadzi jedna z uczelni zawodowych, która organizuje tematyczne programy z zakresu chemii i matematyki dla uczniów szkół średnich oraz akcję „Naukowcy w Szkołach”.

Osoby dorosłe bez wyższego wykształcenia

Osoby te mogą korzystać z kursów specjalistycznych, szkoleń zawodowych, kursów językowych oraz warsztatów rozwijających umiejętności praktyczne. Uczelnie deklarują brak formalnych wymogów dotyczących poziomu wykształcenia dla większości krótkich form kształcenia, a dostępność finansowa – w tym kursy bezpłatne lub współfinansowane ze środków projektowych – zwiększa dostępność oferty dla tej grupy.

Pracodawcy i pracownicy przedsiębiorstw

Grupa ta korzysta głównie ze szkoleń realizowanych na zamówienie, kursów specjalistycznych oraz programów współfinansowanych we współpracy z urzędami pracy. Jedna z uczelni akademickich realizuje program Letniej Akademii Rozwoju organizowany wspólnie z Urzędem Miasta oraz Wojewódzkim Urzędem Pracy. Jedna z uczelni zawodowych realizuje szkolenia na zamówienie przedsiębiorstw zgłaszających zapotrzebowanie na działania edukacyjne.

Absolwenci uczelni i osoby z wyższym wykształceniem

Dla tej grupy podstawową sformalizowaną formą uczenia się przez całe życie pozostają studia podyplomowe, prowadzone przez wszystkie badane uczelnie, oraz szkolenia specjalistyczne i kursy dostosowane do potrzeb osób aktywnych zawodowo. Szkoły doktorskie funkcjonują w sześciu spośród siedmiu uczelni akademickich, stanowiąc najwyższy poziom formalnego kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego. Grupy te korzystają także z krótkich form kształcenia, obejmujących warsztaty, seminaria, webinaria, kursy wakacyjne oraz bootcampy technologiczne.

Badane uczelnie pozycjonują ofertę LLL jako usługę skierowaną do całej społeczności regionalnej, a nie wyłącznie do osób związanych z akademicką ścieżką kształcenia. Uczelnie akademickie oraz jedna z uczelni zawodowych obsługują największą liczbę grup docelowych.

3.2.8. Podsumowanie

- Wszystkie badane uczelnie prowadzą aktywności w zakresie uczenia się przez całe życie. Studia podyplomowe są obecne w ofercie każdej z nich. Zakres krótkich form

kształcenia, oraz aktywności popularyzujących naukę jest szerszy w uczelniach akademickich, choć jedna z uczelni zawodowych posiada rozbudowany program adresowany do społeczności lokalnej.

- Oferta LLL jest adresowana do zróżnicowanych grup odbiorców: seniorów (Uniwersytety Trzeciego Wieku w siedmiu uczelniach, a także warsztaty, spotkania edukacyjne i inicjatywy realizowane we współpracy z organizacjami senioralnymi, domami pomocy społecznej i klubami osiedlowymi), dzieci i młodzieży (Uniwersytety Dziecięce w dziesięciu uczelniach oraz zajęcia popularyzujące naukę, warsztaty tematyczne i kursy przygotowujące do egzaminów maturalnych), osób dorosłych bez wyższego wykształcenia (kursy dostępne bez kryterium wykształcenia w większości uczelni), pracowników przedsiębiorstw (szkolenia specjalistyczne oraz realizowane na zamówienie w wybranych uczelniach) oraz osób z wyższym wykształceniem, w tym aktywnych zawodowo (studia podyplomowe we wszystkich jedenastu uczelniach, szkoły doktorskie w sześciu uczelniach akademickich, a także szkolenia specjalistyczne, kursy i warsztaty dostępne we wszystkich uczelniach niezależnie od poziomu wykształcenia).
- Większość form kształcenia innych niż studia podyplomowe i szkoły doktorskie jest dostępna bez kryterium wyższego wykształcenia. Uczelnie pozycjonują LLL jako ofertę inkluzywną, skierowaną do szerokiej społeczności lokalnej, a nie wyłącznie do absolwentów szkół wyższych.
- Forma stacjonarna pozostaje dominującą formą realizacji zajęć, szczególnie w przypadku zajęć o charakterze praktycznym. Formy zdalne i hybrydowe są szeroko stosowane w uczelniach akademickich oraz w części uczelni zawodowych. Wybrane uczelnie akademickie udostępniają otwarte zasoby edukacyjne online, w tym platformy z kursami otwartymi dla wszystkich zainteresowanych bez kryterium wykształcenia. Jedna z uczelni zawodowych prowadzi platformę cyfrową umożliwiającą zakup pojedynczych modułów edukacyjnych.
- Współpraca z podmiotami zewnętrznymi, tj. bibliotekami, organizacjami pozarządowymi, urzędami pracy, domami kultury i przedsiębiorstwami jest powszechna i stanowi istotny mechanizm poszerzania zasięgu oferty LLL poza społeczność akademicką.
- Oferta realizowana w formach bezpłatnych lub współfinansowanych ze środków projektowych zwiększa inkluzywność kształcenia, choć jednocześnie uzależnia trwałość niektórych form od ciągłości zewnętrznego finansowania.

3.3. Walidacja kompetencji nabytych poza systemem kształcenia formalnego (potwierdzanie efektów uczenia się)

Przeprowadzona analiza objęła funkcjonowanie w małopolskich uczelniach procedur walidacji określanych jako potwierdzanie efektów uczenia się (PEU). W szczególności

uwzględniono rozwiązania organizacyjne i regulacyjne przyjęte przez uczelnie w tym zakresie, stosowane formy weryfikacji efektów uczenia się oraz zakres wykorzystania tej ścieżki w praktyce instytucjonalnej. Możliwość potwierdzania efektów uczenia się (PEU) nabytych pozaformalnym systemem edukacji została wprowadzona do polskiego systemu szkolnictwa wyższego w 2014 r. w wyniku nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym. Obecnie zasady jej stosowania określa ustawa z 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, która przewiduje możliwość uznawania efektów uczenia się osiągniętych m.in. w wyniku doświadczenia zawodowego, udziału w kursach i szkoleniach lub w drodze samodzielnego uczenia się. W wyniku przeprowadzonej procedury możliwe jest zaliczenie części programu studiów na podstawie potwierdzonych efektów uczenia się. Zgodnie z obowiązującymi przepisami liczba punktów ECTS uzyskanych w ten sposób nie może przekroczyć 50% punktów przypisanych do zajęć objętych programem studiów, co może prowadzić do skrócenia czasu realizacji studiów lub zmniejszenia zakresu realizowanych zajęć dydaktycznych. Analizowane uczelnie posiadają formalne regulacje dotyczące potwierdzania efektów uczenia się, które określają warunki ubiegania się o walidację oraz tryb przeprowadzania weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się. Jednak, jak wynika z przeprowadzonych analiz, rozwiązanie to nie odgrywa obecnie znaczącej roli w praktyce kształcenia. Procedury te pozostają w znacznej mierze niewykorzystane, a liczba przypadków ich zastosowania jest niewielka. Jako główne bariery po stronie uczelni przedstawiciele wskazywali wysoki poziom sformalizowania procedury oraz związane z nim koszty organizacyjne i obciążenia administracyjne, trudności w praktycznym zastosowaniu obowiązujących regulacji prawnych, a także brak aktywnej promocji tej ścieżki, co przekłada się na niską rozpoznawalność PEU wśród kandydatów. Z wypowiedzi przedstawicieli uczelni wynika również ograniczone zainteresowanie kandydatów tą ścieżką uznawania wcześniejszych kompetencji. W części wypowiedzi przedstawiciele uczelni określali tę sytuację jako funkcjonowanie „martwej procedury” lub rozwiązania nadmiernie sformalizowanego.

3.3.1. Stan wdrożenia i faktyczne wykorzystanie procedury PEU

Uczelnie akademickie. Wszystkie badane uczelnie akademickie posiadają wdrożone procedury PEU. Najwcześniej w 2015 roku procedurę wdrożyła jedna z uczelni akademickich; kolejne wprowadzały ją w latach 2017–2019, a ostatnia – w 2024 roku. Mimo formalnego funkcjonowania tych rozwiązań, żadna z uczelni akademickich nie odnotowała jej zastosowania w roku akademickim 2024/2025.

Z wypowiedzi przedstawicieli uczelni wynika, że zainteresowanie tą ścieżką jest bardzo ograniczone. Jeden z respondentów z uczelni akademickiej stwierdził, że w ciągu siedmiu lat od wejścia w życie regulacji, pojawiały się jedynie pojedyncze zapytania ze strony potencjalnych kandydatów, jednak żadna z tych osób ostatecznie do procedury nie przystąpiła. Respondent podsumował tę sytuację jednym stwierdzeniem: *ta walidacja de facto nie istnieje w Polsce*. Kolejna uczelnia wskazała na znikome zainteresowanie kandydatów, określając regulacje w tym zakresie jako „martwy przepis”. Jednocześnie żadna

z analizowanych uczelni akademickich nie prowadziła aktywnych działań informacyjnych lub promocyjnych dotyczących tej ścieżki uznawania wcześniejszych kompetencji.

Uczelnie zawodowe. Wszystkie cztery badane uczelnie zawodowe posiadają wdrożone procedury PEU. W trzech z nich w roku akademickim 2024/2025 nie odnotowano żadnego przypadku ich zastosowania. Procedura została faktycznie wykorzystana jedynie w jednej uczelni zawodowej spośród wszystkich w badanej próbie. Wdrożono ją w 2019 roku, a w roku akademickim 2024/2025 przeprowadzono postępowanie walidacyjne wobec dziewięciu kandydatów na dwóch kierunkach studiów. Uczelnia ta prowadziła jednocześnie działania informacyjne promujące tę ścieżkę uznawania kompetencji. Przedstawiciele uczelni zawodowych wskazywali na szereg czynników utrudniających szersze wykorzystanie procedury PEU. Wśród najczęściej wymienianych pojawiały się złożoność procesu weryfikacji efektów uczenia się.

3.3.2. Dopuszczone formy weryfikacji

Analiza zebranych danych wskazuje, że w badanych uczelniach stosowane są różne formy weryfikacji efektów uczenia się w ramach procedury potwierdzania efektów uczenia się (PEU). Najczęściej wykorzystywaną metodą jest analiza udokumentowanego doświadczenia zawodowego kandydata, która została przewidziana we wszystkich badanych uczelniach. Stosunkowo powszechne jest wykorzystanie portfolio lub oceny dorobku kandydata, stosowane w dziewięciu uczelniach. W ośmiu uczelniach dopuszcza się uznanie dokumentów potwierdzających ukończenie kursów, szkoleń lub posiadanie certyfikatów, a także egzamin w formie alternatywnej, dostosowany do specyfiki potwierdzanych efektów uczenia się. Rzadziej realizowane są egzaminy w standardowej formie, które występują w pięciu uczelniach. W takiej samej liczbie uczelni dopuszcza się analizę doświadczenia zawodowego nieudokumentowanego formalnymi zaświadczeniami, opierającą się na innych formach potwierdzenia kompetencji. Najrzadziej wskazywaną metodą jest analiza doświadczeń wynikających z aktywności w życiu prywatnym lub z indywidualnego rozwoju osobistego, która pojawia się w trzech uczelniach. W części uczelni przewidziano również możliwość przeprowadzania procesu weryfikacji w trybie zdalnym lub hybrydowym – rozwiązanie to dopuszcza sześć badanych instytucji.

Uczelnie akademickie. Zakres dopuszczonych form weryfikacji efektów uczenia się jest w tej grupie uczelni zróżnicowany. Jedna z uczelni akademickich przewiduje wykorzystanie wszystkich analizowanych form weryfikacji, obejmujących m.in. analizę doświadczeń zawodowych zarówno udokumentowanych, jak i nieudokumentowanych, ocenę portfolio oraz analizę doświadczeń wynikających z aktywności w życiu prywatnym i rozwoju osobistego. Uczelnia ta dopuszcza również możliwość prowadzenia weryfikacji w trybie zdalnym lub hybrydowym. W innej uczelni akademickiej stosowany jest szeroki zakres form weryfikacji, który obejmuje większość analizowanych metod, z wyjątkiem analizy doświadczeń związanych z życiem prywatnym. W tym przypadku przewidziano także możliwość częściowego przeprowadzania weryfikacji w trybie zdalnym. Dwie inne uczelnie

akademickie stosują zbliżony zestaw narzędzi weryfikacyjnych, obejmujący egzamin w formie alternatywnej, ocenę portfolio kandydata, analizę udokumentowanego doświadczenia zawodowego oraz uznawanie dokumentów potwierdzających ukończenie kursów lub posiadanie certyfikatów. W obu tych przypadkach dopuszczono możliwość częściowego prowadzenia procesu weryfikacji w trybie zdalnym. Jedna z uczelni akademickich przewiduje bardziej ograniczony zakres metod, obejmujący analizę udokumentowanego doświadczenia zawodowego oraz uznawanie zaświadczeń o ukończeniu kursów i szkoleń, przy czym nie przewiduje możliwości przeprowadzania weryfikacji w trybie zdalnym. W innej uczelni stosowane są: egzamin alternatywny, analiza doświadczenia zawodowego – zarówno udokumentowanego, jak i nieudokumentowanego – oraz uznawanie zaświadczeń o ukończeniu kursów, również bez możliwości realizacji procesu weryfikacji w formie zdalnej.

Uczelnie zawodowe. W tej grupie uczelni zakres dopuszczonych form weryfikacji efektów uczenia się również wykazuje zróżnicowanie. Dwie uczelnie zawodowe przewidują stosowanie szerokiego katalogu metod, obejmującego m.in. analizę doświadczenia zawodowego – zarówno udokumentowanego, jak i nieudokumentowanego – a także analizę doświadczeń wynikających z aktywności w życiu prywatnym i rozwoju osobistego. W obu przypadkach dopuszczono możliwość częściowego przeprowadzania weryfikacji w trybie zdalnym. Pozostałe dwie uczelnie zawodowe stosują bardziej ograniczony zestaw form weryfikacji i nie przewidują możliwości realizacji procedury w trybie zdalnym. Jedna z nich – jako jedyna w badanej próbie faktycznie realizująca procedurę potwierdzania efektów uczenia się – wykorzystuje przede wszystkim egzamin w formie alternatywnej, ocenę portfolio oraz analizę udokumentowanego doświadczenia zawodowego, kładąc szczególnie nacisk na praktyczną weryfikację kompetencji kandydata przed komisją.

Poniższa tabela zawiera zestawienie form weryfikacji PEU na uczelniach.

Tabela 5. Formy weryfikacji PEU w badanych uczelniach

Uczelnia	Udok. dośw.	Portfolio	Zaśw./cert.	Egz. altern.	Egz. std.	Nieudok. dośw.	Życie prywat.	Online/zdal.
1	●	●	●	●	●	●	●	■
2	●	—	●	—	—	—	—	—
3	●	●	●	●	●	●	—	■
4	●	●	●	●	●	—	—	■
5	●	●	●	—	—	—	—	■
6	●	—	●	●	—	●	—	—
7	●	●	—	●	—	—	—	—
8	●	●	—	●	●	●	●	■
9	●	●	●	●	—	●	●	■
10	●	●	●	—	●	—	—	—
11	●	●	—	●	—	—	—	—
łącznie	11	9	8	8	5	5	3	6

● tak ■ częściowo — nie

Białe tło – uczelnie akademickie (1–7) | Szare tło – uczelnie zawodowe (8–11)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych ilościowych i jakościowych

3.3.3. Bariery i czynniki determinujące skuteczność PEU

Analiza przekrojowa wyników pozwala wyodrębnić dwie kategorie barier wpływających na funkcjonowanie procedury potwierdzania efektów uczenia się: systemowe (zewnętrzne) oraz instytucjonalne (wewnętrzne).

Do **barier systemowych** należą: (1) trudności w praktycznym zastosowaniu obowiązujących regulacji prawnych – respondenci z kilku uczelni wskazywali, że część rozwiązań przyjętych w przepisach jest trudna do wdrożenia w realiach funkcjonowania uczelni; (2) trudności związane z rzetelną weryfikacją kompetencji nabytych poza edukacją formalną, zwłaszcza gdy nie są one odpowiednio udokumentowane.

Do **barier instytucjonalnych**, wskazywanych przez większość uczelni, należą: (1) brak aktywnych działań informacyjnych i promocyjnych dotyczących tej ścieżki – dziesięć z jedenastu uczelni objętych badaniem nie prowadziło działań promujących możliwość potwierdzania efektów uczenia się, co przekłada się na niską rozpoznawalność procedury wśród potencjalnych kandydatów; (2) koszty organizacyjne i obciążenia administracyjne po stronie uczelni, związane z organizacją i przeprowadzeniem procesu walidacji; (3) brak systematycznych działań ukierunkowanych na identyfikację i pozyskiwanie potencjalnych kandydatów, którzy mogliby skorzystać z tej ścieżki.

Jednocześnie analiza jedyne go przypadku faktycznego zastosowania procedury w badanej próbie pozwala wskazać czynniki sprzyjające jej praktycznej skuteczności. Wśród nich można wymienić: aktywne włączenie ścieżki PEU do oferty rekrutacyjnej uczelni, precyzyjne określenie grupy docelowej kandydatów (np. osoby z doświadczeniem zawodowym w określonych obszarach, takich jak zarządzanie czy informatyka), a także elastyczną konstrukcję procedury, która umożliwi kandydatowi wybór modułów podlegających walidacji. W analizowanym przypadku rozwiązanie to wiązało się również z możliwością skrócenia czasu trwania studiów o około jeden rok, co stanowiło istotną zachętę do skorzystania z tej ścieżki.

3.3.4. Podsumowanie

- **Widoczna jest formalna gotowość instytucjonalna przy bardzo ograniczonym wykorzystaniu praktycznym procedury.** Wszystkie 11 badanych uczelni posiada wdrożone regulacje dotyczące potwierdzania efektów uczenia się (PEU), jednak w 10 z nich w roku akademickim 2024/2025 nie odnotowano żadnego przypadku zastosowania tej procedury. W wypowiedziach przedstawicieli uczelni rozwiązanie to bywa określane jako „martwa procedura” lub regulacja nadmiernie sformalizowana. Jedyne wyjątek stanowi jedna uczelnia zawodowa, w której przeprowadzono

dziewięć postępowań walidacyjnych. Przyjęty tam model organizacyjny może stanowić punkt odniesienia dla innych instytucji.

- Według przedstawiciela jednej z uczelni **skrócenie cyklu studiów w wyniku procedury PEU nie jest dla kandydatów wystarczającą zachętą**. Jednocześnie doświadczenia uczelni, która faktycznie stosuje procedurę PEU, wskazują, że realne skrócenie studiów – w praktyce o około rok – jest możliwe i stanowi główny argument promocyjny kierowany do kandydatów.
- **Uczelnie dysponują rozbudowanym katalogiem formalnych metod weryfikacji efektów uczenia się**, obejmującym m.in. egzaminy, ocenę portfolio, analizę udokumentowanego doświadczenia zawodowego czy analizę doświadczenia nieudokumentowanego. Jednocześnie zebrane dane wskazują, że szeroki zakres przewidzianych narzędzi nie przekłada się na częstsze stosowanie procedury. Rodzaj dopuszczonych form weryfikacji nie wydaje się zatem czynnikiem decydującym o tym, czy uczelnia rzeczywiście korzysta z tej ścieżki.
- **W przypadku uczelni zawodowych dodatkowe ograniczenia wynikają ze specyfiki kształcenia o profilu praktycznym oraz wymogów oceny jakości kształcenia**. Wskazywano, że konieczność utrzymania określonych standardów programowych oraz wymogi związane z oceną Polskiej Komisji Akredytacyjnej mogą zawężyć zakres stosowania PEU do wybranych kierunków lub jednostek organizacyjnych. Ponadto na kierunkach objętych szczegółowymi standardami kształcenia – takich jak kierunki medyczne – możliwości stosowania tej procedury są w praktyce bardzo ograniczone.
- **Analiza przypadku uczelni, w której procedura była faktycznie stosowana, pozwala wskazać czynniki sprzyjające jej skuteczności**. Należą do nich przede wszystkim: aktywne promowanie ścieżki PEU jako elementu oferty rekrutacyjnej, precyzyjne określenie grupy docelowej (np. osób posiadających doświadczenie zawodowe w określonych obszarach) oraz praktyczna użyteczność procedury, przejawiająca się w możliwości skrócenia czasu studiów. Brak tych elementów w pozostałych uczelniach stanowi wspólną cechę instytucji, w których procedura nie była wykorzystywana.

3.4. Mikropoświadczenia na badanych małopolskich uczelniach

Poniższa analiza przedstawia stan wdrażania mikropoświadczeń w 11 małopolskich uczelniach objętych badaniem. W badaniu uwzględniono poziom zaawansowania procesu wdrażania, stosowane rozwiązania technologiczne, identyfikowane grupy odbiorców, zakres form kształcenia potwierdzanych mikropoświadczeniami, a także bariery i potencjalne korzyści wskazywane przez przedstawicieli uczelni. Mikropoświadczenia stanowią stosunkowo nową formę potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych w ramach krótkich, wyspecjalizowanych form kształcenia. W odróżnieniu od tradycyjnych dyplomów i zaświadczeń mają najczęściej formę cyfrową, opatrzoną weryfikowalnym identyfikatorem lub pieczęcią instytucji wydającej, co umożliwi ich łatwą autentyfikację oraz udostępnianie

w środowisku cyfrowym. Rozwiązanie to wpisuje się w europejskie polityki edukacyjne ukierunkowane na elastyczne formy uczenia się przez całe życie oraz dokumentowanie krótszych form kształcenia.

Przeprowadzona analiza wskazuje na zróżnicowanie badanych uczelni pod względem stopnia zaawansowania wdrażania mikropoświadczeń. Na podstawie zebranych danych wyodrębniono pięć grup instytucji:

- 1) uczelnie aktywnie wydające mikropoświadczenia – 3 uczelnie,
- 2) uczelnie znajdujące się na zaawansowanym etapie wdrażania – 2 uczelnie,
- 3) uczelnie realizujące pilotaż – 1 uczelnia,
- 4) uczelnie prowadzące wczesne prace przygotowawcze – 4 uczelnie,
- 5) uczelnie nieplanujące wdrożenia mikropoświadczeń w formie cyfrowej – 1 uczelnia.

Oznacza to, że sześć spośród badanych uczelni posiada już rozwiązania wdrożone, zaawansowane lub znajdujące się w fazie pilotażowej, natomiast pięć pozostaje na etapie przygotowawczym lub nie planuje wdrożenia tej formy potwierdzania efektów uczenia się.

3.4.1. Grupy uczelni według etapu wdrożenia

Uczelnie aktywnie wydające mikropoświadczenia (trzy uczelnie). Do tej kategorii należą dwie uczelnie akademickie oraz uczelnia zawodowa. Uczelnia zawodowa była pierwszą spośród badanych instytucji, która wdrożyła system mikropoświadczeń – działalność w tym zakresie prowadzi od roku akademickiego 2021/2022. Rozwiązanie to opiera się na autorskiej platformie cyfrowej uczelni. Oferta obejmuje kursy specjalistyczne oraz certyfikowane moduły kształcenia, kierowane zarówno do studentów i absolwentów, jak i pracowników uczelni oraz uczestników zewnętrznych. Jedna z uczelni akademickich rozpoczęła wydawanie mikropoświadczeń w roku akademickim 2024/2025, wykorzystując w tym celu uczelnianą platformę e-learningową. Do tej pory uruchomiono trzy programy mikropoświadczeń: jeden o charakterze zamkniętym, skierowany do pracowników uczelni oraz dwa realizowane w ramach projektu adresowanego do studentów. Uczelnia przygotowuje również uruchomienie pierwszego otwartego kursu komercyjnego zakończonego wydaniem mikropoświadczenia.

Druga uczelnia akademicka stosuje rozwiązania oparte na technologii blockchain, wykorzystywane w procesie wydawania cyfrowych poświadczeń od około trzech lat. Zgodnie z deklaracją przedstawiciela uczelni technologia ta umożliwia zwiększenie wiarygodności i trwałości zapisów dzięki wykorzystaniu rozproszonej struktury przechowywania danych, co utrudnia ich modyfikację lub fałszowanie.

Uczelnie na zaawansowanym etapie wdrażania (dwie uczelnie akademickie). Do tej kategorii należą dwie uczelnie akademickie znajdujące się na etapie finalizacji prac organizacyjnych i technologicznych umożliwiających uruchomienie systemu mikropoświadczeń. Jedna z analizowanych uczelni akademickich jako pierwsza instytucja szkolnictwa wyższego w Polsce wydała mikropoświadczenie w systemie Europass, działając

jako samodzielny podmiot w tym systemie. W uczelni powołano pełnomocnika rektora ds. mikropoświadczeń oraz uzyskano kwalifikowaną pieczęć elektroniczną, co umożliwia techniczne wystawianie cyfrowych poświadczeń na żądanie. Planowane mikroprogramy mają obejmować od 30 do 60 godzin zajęć, a więc znacznie krótszy wymiar kształcenia niż w przypadku studiów podyplomowych, dla których minimalny wymiar zajęć wynosi zwykle około 160 godzin. Oferta ta ma być skierowana przede wszystkim do osób, które nie mają możliwości uczestniczenia w dłuższych formach kształcenia. Wdrożenie systemu planowane jest w formule oddolnej – inicjatywy dotyczące uruchamiania mikroprogramów mają wychodzić od dyrektorów instytutów i jednostek organizacyjnych uczelni. Druga uczelnia akademicka z tej kategorii zaplanowała uruchomienie własnego systemu mikropoświadczeń na początku 2026 roku. Dotychczas instytucja ta współwydawała mikropoświadczenia w ramach międzynarodowego konsorcjum, z których skorzystało około 300 uczestników. Przygotowywany system będzie oparty na technologii blockchain i ma obejmować cztery główne scenariusze zastosowania: 1) masowe mikropoświadczenia za zaliczenie wybranych przedmiotów w programie studiów; 2) ogólnodostępne kursy otwarte zakończone cyfrowym poświadczeniem; 3) certyfikację uczestników kursów realizowanych na platformie MOOC; 4) walidację doświadczenia zawodowego uczestników – rozwiązanie określone przez przedstawiciela uczelni jako najbardziej eksperymentalny element systemu w kontekście krajowym.

Uczelnia realizująca pilotaż (jedna uczelnia akademicka). W jednej z analizowanych uczelni akademickich wdrażanie mikropoświadczeń znajduje się na etapie pilotażowym. Projekt realizowany jest we współpracy z instytutem badawczym w ramach systemu Odznaka+, który umożliwia wydawanie cyfrowych odznak potwierdzających nabycie określonych kompetencji. Geneza inicjatywy wiąże się z działaniami uczelni ukierunkowanymi na ograniczenie zjawiska rezygnacji ze studiów. Mikropoświadczenia mają w tym kontekście pełnić funkcję narzędzia wspierającego utrzymanie studentów w systemie edukacji poprzez oferowanie krótszych, bardziej elastycznych form kształcenia, pozwalających na uzyskanie potwierdzenia konkretnych kompetencji w trakcie studiów. Planowane kursy mają obejmować około 20–25 godzin zajęć i będą realizowane w zróżnicowanych formatach dydaktycznych, w tym w formule asynchronicznej oraz w postaci intensywnych zajęć weekendowych. Tematyka kursów ma koncentrować się na aktualnych kompetencjach praktycznych odpowiadających potrzebom rynku pracy. Zgodnie z deklaracjami przedstawicieli uczelni przygotowanie dwóch pierwszych mikropoświadczeń planowane jest do końca kwietnia 2026 roku.

Uczelnie prowadzące wczesne prace przygotowawcze (cztery uczelnie). Do tej kategorii należą jedna uczelnia akademicka oraz trzy uczelnie zawodowe, które znajdują się na początkowym etapie przygotowań do ewentualnego wdrożenia mikropoświadczeń. Działania podejmowane przez te instytucje koncentrują się przede wszystkim na analizie dostępnych rozwiązań technologicznych, opracowaniu ram organizacyjnych oraz rozpoznaniu potencjalnych modeli wdrożeniowych. Uczelnia akademicka znajdująca się w tej grupie

proceedi obecnie analizę dostępnych systemów informatycznych umożliwiających wydawanie mikropoświadczeń oraz równolegle proceduje wewnętrzne regulacje dotyczące ich funkcjonowania. Wstępne założenia zakładają uruchomienie mikrokursów realizowanych w trzech trybach dydaktycznych: stacjonarnym, zdalnym oraz hybrydowym. Jedna z uczelni zawodowych przyjęła strategię obserwacyjną, polegającą na monitorowaniu doświadczeń większych ośrodków akademickich przed podjęciem decyzji o wdrożeniu własnego systemu mikropoświadczeń. Władze uczelni wskazują, że rozwiązania tego typu znajdują się wciąż w fazie kształtowania się na poziomie krajowym, co skłania instytucję do zachowawczej strategii wdrożeniowej. Dwie pozostałe uczelnie zawodowe prowadzą konsultacje oraz uczestniczą w spotkaniach koordynacyjnych organizowanych przez uczelnie akademickie o profilu technicznym. Rozważany jest w szczególności model wdrożenia oparty na współpracy międzyuczelnianej, w którym mniejsze instytucje mogłyby korzystać z infrastruktury technologicznej oraz doświadczeń partnerów instytucjonalnych. W wypowiedziach przedstawicieli wszystkich czterech uczelni pojawiały się także wspólne bariery utrudniające podjęcie decyzji o wdrożeniu mikropoświadczeń. Najczęściej wskazywano na brak szczegółowych wytycznych na poziomie krajowym dotyczących ich funkcjonowania w szkolnictwie wyższym oraz na konieczność stworzenia odpowiedniej infrastruktury cyfrowej, umożliwiającej wystawianie i weryfikację cyfrowych poświadczeń.

Uczelnia nieplanująca wdrożenia w formie cyfrowej (jedna uczelnia akademicka). Jedna z analizowanych uczelni akademickich nie planuje obecnie wdrożenia systemu mikropoświadczeń w formie cyfrowej. Instytucja ta od wielu lat wydaje certyfikaty w formie tradycyjnej i postrzega krótkie formy kształcenia rozwijające wyspecjalizowane kompetencje jako stały element swojej oferty edukacyjnej. Przedstawiciele uczelni wskazują jednak na szereg czynników utrudniających przejście do modelu cyfrowych mikropoświadczeń. Wśród najważniejszych wymieniane są konieczność zakupu odpowiedniego sprzętu i oprogramowania, trwający proces pozyskiwania środków finansowych na inwestycje w infrastrukturę cyfrową, a także ograniczone zasoby kadrowe, które mogłyby zostać zaangażowane w przygotowanie i obsługę systemu cyfrowych poświadczeń. Jednocześnie przedstawiciel uczelni zwraca uwagę na rosnące oczekiwania rynku dotyczące cyfrowych form potwierdzania kompetencji, w szczególności takich, które posiadają weryfikowalną pieczęć instytucjonalną umożliwiającą sprawdzenie autentyczności dokumentu w środowisku cyfrowym. Tendencja ta jest zgodna z kierunkiem rozwoju europejskich systemów dokumentowania kwalifikacji, w których coraz większą rolę odgrywają cyfrowe poświadczenia kompetencji.

3.4.2. Rozwiązania technologiczne

Analiza danych wskazuje, że badane uczelnie stosują lub rozważają zastosowanie **czterech głównych podejść technologicznych** w procesie wydawania mikropoświadczeń. Różnią się one poziomem dojrzałości wdrożeniowej, kosztami implementacji oraz stopniem interoperacyjności z innymi systemami cyfrowych poświadczeń.

Technologia blockchain wykorzystywana jest przez dwie uczelnie akademickie – jedną aktywnie wydającą mikropoświadczenia oraz jedną przygotowującą uruchomienie własnego systemu. Zgodnie z deklaracjami przedstawicieli tych instytucji rozwiązanie to zapewnia wysoki poziom wiarygodności oraz trwałości zapisów dzięki wykorzystaniu rozproszonej struktury przechowywania danych, co utrudnia ich jednostronną modyfikację. Wskazywaną zaletą jest również możliwość długoterminowej archiwizacji dokumentów, w tym przechowywania zapisów w modelu hybrydowym przewidzianym nawet na okres około 50 lat. Wdrożenie tego typu systemu wymaga jednak współpracy z wyspecjalizowanym dostawcą technologicznym.

System **Europass** jest wykorzystywany przez jedną uczelnię akademicką, która jako pierwsza instytucja szkolnictwa wyższego w Polsce rozpoczęła wydawanie mikropoświadczeń w tym systemie jako samodzielny podmiot. Rozwiązanie to ma charakter bezpłatny, jednak jego zastosowanie wymaga uzyskania kwalifikowanej pieczęci elektronicznej instytucji. Wdrożenie systemu wiązało się – według przedstawicieli uczelni – z wyzwaniem technicznymi, szczególnie w zakresie integracji oraz weryfikacji pieczęci elektronicznej w środowisku systemowym.

System Odznaka+ jest planowany przez jedną uczelnię akademicką realizującą pilotaż oraz rozważany przez jedną uczelnię zawodową, jako uzupełnienie funkcjonującej infrastruktury informatycznej. Rozwiązanie to rozwijane jest w Polsce w ramach działań związanych z Instytutem Badań Edukacyjnych, co – w opinii przedstawicieli uczelni – stanowi jego istotną zaletę w **kontekście stabilności instytucjonalnej oraz rozpoznawalności w krajowym systemie kwalifikacji**.

Czwartym rozwiązaniem technologicznym jest **wykorzystanie uczelnianej platformy e-learningowej**, stosowane przez jedną z uczelni akademickich. W tym modelu mikropoświadczenia wydawane są w formie elektronicznej i zawierają informacje o osiągniętych efektach uczenia się oraz liczbie przypisanych punktów ECTS. Dokumenty mają charakter dwujęzyczny (polsko-angielski) i mogą być udostępniane w środowisku cyfrowym, w tym na platformach społecznościowych takich jak LinkedIn, co zwiększa ich widoczność w kontekście rynku pracy.

3.4.3. Grupy docelowe mikropoświadczeń

Analiza wypowiedzi przedstawicieli uczelni aktywnie wydających mikropoświadczenia oraz tych znajdujących się na etapie wdrażania wskazuje na zróżnicowanie segmentów odbiorców, do których kierowana jest oferta tych form potwierdzania kompetencji.

Studenci uczelni stanowią główną grupę docelową w większości badanych instytucji. Są oni wskazywani jako priorytetowi odbiorcy zarówno przez uczelnie już wydające mikropoświadczenia, jak i przez te, które znajdują się na etapie pilotażu lub przygotowań do wdrożenia. Mikropoświadczenia są w tym kontekście postrzegane jako narzędzie umożliwiające uzupełnienie programu studiów o krótsze moduły rozwijające wyspecjalizowane kompetencje.

Absolwenci oraz uczestnicy zewnętrzni stanowią kolejną istotną grupę odbiorców. Segment ten został wskazany przez dwie uczelnie akademickie oraz jedną uczelnię zawodową. W tym przypadku mikropoświadczenia traktowane są jako element oferty kształcenia ustawicznego, umożliwiający aktualizowanie i rozwijanie kompetencji zawodowych po zakończeniu studiów.

Pracownicy uczelni zostali wskazani jako grupa docelowa przez dwie uczelnie akademickie. W tych instytucjach mikropoświadczenia wykorzystywane są również jako narzędzie wspierające rozwój kompetencji kadry, w szczególności w obszarach związanych z dydaktyką, kompetencjami cyfrowymi lub zarządzaniem.

Jedna z uczelni akademickich planuje ponadto wprowadzenie rozwiązania polegającego na wydawaniu mikropoświadczeń na podstawie walidacji doświadczenia zawodowego osób zewnętrznych, które nie posiadają formalnego statusu studenta. Model ten zakłada możliwość potwierdzania kompetencji zdobytych w praktyce zawodowej i – według przedstawiciela uczelni – stanowi najbardziej eksperymentalny element przygotowywanego systemu w kontekście krajowym.

3.4.4. Bariery wdrożeniowe i korzyści

Na podstawie analizy przekrojowej materiału badawczego wyodrębniono cztery kategorie barier, utrudniających wdrażanie mikropoświadczeń w badanych uczelniach.

- **Bariery regulacyjne** – najczęściej wskazywanym problemem jest brak jednolitych regulacji prawnych lub szczegółowych wytycznych krajowych dotyczących funkcjonowania mikropoświadczeń w systemie szkolnictwa wyższego. Kwestia ta była podnoszona przez większość analizowanych uczelni, w szczególności przez uczelnie zawodowe oraz uczelnię akademicką realizującą pilotaż. Część przedstawicieli uczelni wskazywała na potrzebę wypracowania bardziej jednoznacznych ram systemowych na poziomie państwowym, które mogłyby przyspieszyć i ułatwić wdrażanie tego typu rozwiązań.
- **Bariery kadrowe i finansowe** – w niektórych uczelniach wskazywano na ograniczone zasoby kadrowe umożliwiające przygotowanie oraz obsługę systemu mikropoświadczeń. Dodatkowym czynnikiem są koszty związane z wdrożeniem infrastruktury cyfrowej i utrzymaniem systemów umożliwiających wystawianie oraz weryfikację poświadczeń. W przypadku uczelni, która nie planuje obecnie wdrożenia mikropoświadczeń w formie cyfrowej, jako kluczową przeszkodę wskazano trwający proces pozyskiwania środków finansowych niezbędnych do realizacji takiej inwestycji.
- **Bariery technologiczne** - wdrażanie mikropoświadczeń wiąże się z koniecznością stworzenia odpowiedniej infrastruktury cyfrowej, obejmującej m.in. systemy wydawania cyfrowych poświadczeń, rozwiązania zgodne ze standardem Open Badges, kwalifikowaną pieczęć elektroniczną oraz platformę umożliwiającą ich dystrybucję i weryfikację.

- **Bariery dotyczące uznawalności** - jedna z uczelni akademickich zwróciła również uwagę na problem interoperacyjności systemów oraz wzajemnego uznawania mikropoświadczeń pomiędzy uczelniami. W opinii przedstawiciela tej instytucji brak mechanizmów wzajemnego uznawania może prowadzić do fragmentaryzacji systemu. W związku z tym uczelnia ta inicjuje działania na rzecz budowy konsorcjum instytucji zainteresowanych wzajemnym uznawaniem mikropoświadczeń.
- **Bariery kulturowe i instytucjonalne** - w jednej z uczelni akademickich wskazywano również na ograniczone przekonanie części kadry naukowo-dydaktycznej do tej formy certyfikacji kompetencji. Przedstawiciele dwóch uczelni akademickich zwracali ponadto uwagę na obawy dotyczące potencjalnego wpływu mikropoświadczeń na zainteresowanie pełnymi programami studiów, zwłaszcza studiów drugiego stopnia. W ich opinii upowszechnienie krótszych form kształcenia mogłoby - przynajmniej w części przypadków – stanowić alternatywę dla tradycyjnych ścieżek edukacyjnych. Obawy te są przedstawiane jako element szerszej dyskusji toczącej się w środowisku akademickim.

Jednocześnie uczelnie wskazują na **szereg potencjalnych korzyści** związanych z rozwojem systemu mikropoświadczeń. Do najczęściej wymienianych należą:

- zwiększenie wiarygodności certyfikacji kompetencji, stanowiącej alternatywę dla certyfikatów oferowanych przez podmioty o niejednorodnej jakości;
- większa elastyczność kształcenia, szczególnie dla osób, które nie mogą uczestniczyć w dłuższych formach edukacji, takich jak studia podyplomowe;
- możliwość wykorzystania mikropoświadczeń jako narzędzia wspierającego retencję studentów, w tym osób rozważających przerwanie studiów;
- potencjalna możliwość transferu i uznawania wcześniej zdobytych mikropoświadczeń przy podejmowaniu bardziej rozbudowanych programów kształcenia.

3.4.5. Podsumowanie

- Badane uczelnie znajdowały się na **zróżnicowanych etapach wdrażania mikropoświadczeń** w momencie realizacji badania (wrzesień/październik 2025 r.). Spośród jedenastu analizowanych uczelni, trzy aktywnie wydawały mikropoświadczenia, dwie znajdowały się na zaawansowanym etapie wdrożenia, jedna realizowała pilotaż, cztery prowadziły wstępne prace przygotowawcze. Tylko jedna z uczelni - uczelnia akademicka – aktualnie nie planuje wdrażania mikropoświadczeń w formie cyfrowej. Najdłuższe doświadczenie w wydawaniu mikropoświadczeń ma jedna z uczelni zawodowych. Wśród uczelni akademickich najbardziej zaawansowane w procesie wdrożenia były dwie uczelnie, które wykorzystują technologię blockchain.
- Uczelnie stosują **rozwiązania technologiczne**, które obejmują m.in. system **Europass**, platformę **Odnzaka+** czy rozwiązania oparte na technologii **blockchain** oraz

uczelniane platformy e-learningowe. Różnorodność stosowanych narzędzi odzwierciedla brak jednego, powszechnie przyjętego systemu krajowego.

Przedstawiciele uczelni zwracają uwagę na problem interoperacyjności oraz wzajemnego uznawania mikropoświadczeń pomiędzy instytucjami. W sytuacji braku mechanizmów wzajemnego uznawania mikropoświadczeń, pełnią przede wszystkim funkcję certyfikacji wydawanej przez konkretną instytucję. Dotychczas inicjatywę budowy konsorcjum uczelni deklarujących wzajemne uznawanie mikropoświadczeń podjęła jedna uczelnia akademicka.

- **Uczelnie znajdujące się na wczesnym etapie przygotowań podkreślają znaczenie czynników regulacyjnych.** Wszystkie cztery uczelnie, prowadzące wstępne prace przygotowawcze, zwracają uwagę na brak szczegółowych wytycznych krajowych, dotyczących funkcjonowania mikropoświadczeń w szkolnictwie wyższym. W szczególności uczelnie zawodowe wskazują na potrzebę systemowego impulsu ze strony ministerstwa, który mógłby ograniczyć ryzyko instytucjonalne związane z wdrażaniem nowych rozwiązań oraz ujednolicić standardy generowania i weryfikacji cyfrowych poświadczeń.
- **Wśród badanych uczelni można zaobserwować także rozwiązania o charakterze innowacyjnym w skali krajowej.** Należą do nich m.in. wydawanie mikropoświadczeń powiązanych z zaliczeniem wybranych przedmiotów realizowanych w toku studiów, wykorzystanie walidacji doświadczenia zawodowego jako podstawy do wydania mikropoświadczenia, a także rozwiązania technologiczne umożliwiające długoterminową archiwizację dokumentów – w jednym przypadku deklarowaną w modelu hybrydowym nawet na okres 50 lat.
- **W części uczelni pojawiają się również obawy dotyczące potencjalnego wpływu mikropoświadczeń na strukturę oferty dydaktycznej.** Przedstawiciele kilku uczelni wskazywali, że upowszechnienie krótszych form kształcenia mogłoby – przynajmniej w pewnych segmentach rynku edukacyjnego – stanowić alternatywę dla pełnych programów studiów, w szczególności studiów drugiego stopnia. Wskazywana bariera ma charakter przede wszystkim instytucjonalny i wynika z troski o utrzymanie atrakcyjności tradycyjnych programów studiów.

4. UMIĘDZYNARODOWIENIE UCZELNI

Umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyższego stanowi jeden z kierunków rozwoju uczelni w skali globalnej i wpływa na konkurencyjność zarówno w wymiarze krajowym, jak i międzynarodowym, przyczyniając się do podnoszenia jakości kształcenia oraz realizowanych badań naukowych. Potwierdzają to również przedstawiciele badanych uczelni:

... umiejdzynarodowienie było zawsze bardzo ważne, natomiast rzeczywiście w ostatnich latach zaczyna ono odgrywać rolę kluczową i strategiczną, ponieważ zaczyna być postrzegane jako motor udoskonalenia jakości we wszystkich aspektach.

Jest ono definiowane jako celowy proces włączania wymiaru międzynarodowego, kulturowego i globalnego do celów i funkcji realizacji kształcenia [IDI – przedstawiciel uczelni].

Celem analizy jest ocena stopnia oraz zakresu umiędzynarodowienia poszczególnych uczelni. Na potrzeby niniejszej analizy wyodrębniono siedem wymiarów umiędzynarodowienia:

- **współpraca międzyuczelniana (projektowo-badawcza)** koncentruje się na wymianie doświadczeń z zagranicznymi uczelniami i ośrodkami badawczymi, obejmując zarówno wymiar formalny tj. podpisane umowy/porozumienia, a także stopień zaangażowania pracowników w projekty prowadzone we współpracy międzynarodowej w tym również finansowane ze środków zewnętrznych oraz realizację badań we współpracy międzynarodowej;
- **współpraca z biznesem** tj. przedsiębiorstwami, organizacjami branżowymi zagranicznymi/ międzynarodowymi;
- **mobilność** [dotyczy zarówno studentów jak i kadry naukowo-dydaktycznej];
- **programy kształcenia o charakterze międzynarodowym oraz oferta studiów w językach obcych**; [dodatkowo uwzględniono możliwość studiowania w prowadzonych poza granicami kraju jednostkach zagranicznych uczelni];
- **działalność uczelni za granicą** obejmuje wszelkie formy instytucjonalnej obecności i aktywności poza granicami kraju, w tym m.in. udział w kongresach i targach edukacyjnych, pozyskiwanie partnerów i technologii, promocję własnych rozwiązań badawczych oraz działania na rzecz pozyskiwania studentów zagranicznych;
- **zatrudnienie zagranicznych nauczycieli akademickich**; obejmuje zarówno liczbę, charakterystykę jak i trendy dotyczące nauczycieli akademickich cudzoziemców zatrudnionych na analizowanych uczelniach;
- **studenci zagraniczni**; obejmuje zarówno liczbę, charakterystykę jak i trendy dotyczące studentów cudzoziemców na danej uczelni.

Na podstawie zebranych danych dokonano zestawienia aktywności badanych uczelni w poszczególnych wymiarach umiędzynarodowienia. Tabela 6 ilustruje, w ilu uczelniach – z podziałem na typ (akademickie i zawodowe) – odnotowano działania w danym obszarze.

Tabela 6. Zakres aktywności w wymiarach umiędzynarodowienia według typu uczelni

Wymiar umiędzynarodowienia	Akademickie, (7 uczelni)	Zawodowe (4 uczelnie)	Łącznie z aktywnością (11 uczelni)	Brak aktywności / danych
Współpraca międzyuczelniana (projektowo-badawcza)	7	3	10	1
Współpraca z biznesem	5	2	7	4

Wymiar umiędzynarodowienia	Akademickie, (7 uczelni)	Zawodowe (4 uczelnie)	Łącznie z aktywnością (11 uczelni)	Brak aktywności / danych
Mobilność	7	4	11	0
Programy kształcenia o charakterze międzynarodowym oraz oferta studiów w językach obcych	6	2	8	3
Działalność uczelni za granicą	6	3	9	2
Zatrudnienie zagranicznych nauczycieli akademickich	7	3	10	1
Studenci zagraniczni	7	4	11	0

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych PAPI/CAWI/IDI i danych zastanych.

Uczelnie akademickie wykazują aktywność w zdecydowanej większości wymiarów umiędzynarodowienia – sześć spośród siedmiu uczelni tej grupy angażuje się we wszystkich sześciu wymiarach. Wyjątek stanowi jedna uczelnia akademicka, która realizuje działania jedynie w trzech z nich. Wśród uczelni zawodowych najszerszy zakres aktywności (6 z 7 wymiarów) odnotowano wyłącznie w jednej uczelni tej grupy. Mobilność oraz obecność studentów zagranicznych są realizowane przez wszystkie jedenaście badanych uczelni, niezależnie od typu. Największy zakres aktywności (3 z 6 wymiarów) odnotowano w dwóch uczelniach – po jednej z każdego typu.

4.1. Współpraca międzyuczelniana (projektowo-badawcza)

Aktywne porozumienia międzynarodowe. Łącznie 11 analizowanych uczelni posiadało 4 658 aktywnych porozumień międzynarodowych w 2024 roku. Mediana dla badanej zbiorowości wynosiła 229 porozumień. Dane wskazują na wyraźne zróżnicowanie: dwie największe uczelnie akademickie posiadają łącznie ok. 64% wszystkich porozumień (odpowiednio ok. 45% i 19%). W grupie uczelni akademickich przedział wynosił od 130 do 2 108 porozumień. Wśród uczelni zawodowych przedział wynosił 11-75 porozumień.

Pracownicy w projektach realizowanych we współpracy międzynarodowej. Liczba pracowników zaangażowanych w projekty realizowane we współpracy międzynarodowej wahała się od 0 do 660 i była wyraźnie wyższa w uczelniach akademickich. Powyżej 100 pracowników wykazywały cztery uczelnie akademickie. Dla trzech uczelni akademickich brak danych w tej kategorii. Warto odnotować, że jedna z uczelni zawodowych przy relatywnie niewielu porozumieniach wykazała najwyższy stosunek liczby zaangażowanych pracowników do liczby porozumień (2,0) – co sugeruje intensywne wykorzystywanie zawartych umów. Dwie uczelnie zawodowe nie wykazały żadnych pracowników w tej kategorii.

Uczestnictwo w międzynarodowych sieciach współpracy. Formalne uczestnictwo w sieciach odnotowano wyłącznie wśród uczelni akademickich – sześciu spośród siedmiu uczelni tej grupy. Żadna z uczelni zawodowych nie wykazuje przynależności do stowarzyszeń tego typu.

Zakres tematyczny sieci, w których uczestniczą uczelnie akademickie, obejmuje: sieci prestiżowych uniwersytetów europejskich (np. Coimbra Group, The Guild, Utrecht Network, Una Europa), sieci inżynierskie i techniczne (np. SEFI, T.I.M.E., AEUA), sieci zorientowane na zrównoważony rozwój (np. EU GREEN, SELENE), sieci biznesu i ekonomii (np. NIBES, CESEENet) oraz sieci promujące naukowców i badania (np. EURAXESS, SAR, COARA).

Projekty międzynarodowe finansowane ze środków zewnętrznych. Łącznie w analizowanym okresie (2019-2024) 11 uczelni zrealizowało 619 projektów międzynarodowych finansowanych ze źródeł zewnętrznych (z wyłączeniem mobilności edukacyjnych Erasmus+ KA1). Dwie największe uczelnie akademickie zrealizowały łącznie 75% wszystkich projektów międzynarodowych. Trzy uczelnie zawodowe nie zrealizowały żadnego projektu tego rodzaju. Zdecydowanie dominują uczelnie akademickie, na które przypada ok. 98% wszystkich projektów tego rodzaju; przedział dla tej grupy wynosił 3-306 projektów. Dwie uczelnie akademickie zrealizowały łącznie ok. 75% ogółu projektów. Wśród uczelni zawodowych jedynie jedna zrealizowała projekty międzynarodowe (11 projektów, stanowiących 34,4% ogółu projektów tej uczelni); trzy pozostałe uczelnie zawodowe nie zrealizowały żadnego projektu tego rodzaju.

Odsetek projektów międzynarodowych w stosunku do wszystkich projektów realizowanych przez daną uczelnię wahał się od 0% do 34,4%. Największy udział odnotowano w dwóch uczelniach – jednej zawodowej (34,4% przy 11 projektach) oraz jednej akademickiej (29,3% przy 53 projektach). W przedziale 11-17% znajdowało się pięć uczelni akademickich. Poniżej 10% odnotowano w jednej uczelni akademickiej. Trzy uczelnie zawodowe wykazywały 0%.

Jeśli chodzi o dominujący rodzaj projektów realizowanych we współpracy międzynarodowej, dwie spośród uczelni akademickich realizowały przede wszystkim projekty badawczo-rozwojowe i innowacyjne w ramach programów Horyzont oraz projektów w sieciach ERA-NET. Dwie inne uczelnie akademickie koncentrowały się na projektach badawczo-rozwojowych w ramach programów Horyzont. W jednej z uczelni akademickich przeważały projekty rozwojowo-edukacyjne w ramach programu Erasmus+ KA2 oraz programów NAWA. Jedna z uczelni zawodowych realizowała projekty w ramach programu Erasmus+ KA2. Jedna uczelnia akademicka realizowała projekty finansowane przez NCN.

4.2. Współpraca z biznesem zagranicznym

Współpraca z biznesem zagranicznym [od 01.01.2024 roku do 31.12.2024 roku]. 8 z 11 uczelni prowadziło współpracę z zagranicznymi/międzynarodowymi podmiotami gospodarczymi (przedsiębiorstwami, organizacjami branżowymi). Łączna liczba partnerów wynosiła 300. 3 uczelnie nie wykazały współpracy w tym wymiarze – jedna akademicka i dwie zawodowe.

W grupie uczelni akademickich aktywnych było 6 z 7 podmiotów, przy czym liczba partnerów wahała się od kilku do ponad 100. Sektory, z którymi współpracują poszczególne uczelnie akademickie, odzwierciedlają ich profil dydaktyczno-badawczy – dominują branże

energetyczna i przemysłowa, biotech i farmacja oraz sektor finansowy i doradczy. Wśród uczelni zawodowych aktywne były dwie z czterech; jedna z nich koncentrowała się na partnerach z sektorów edukacji, IT i biznesu i zajęła drugie miejsce pod względem liczby partnerów zagranicznych spośród wszystkich badanych uczelni

4.3. Mobilność

Mobilność studencka była realizowana przez wszystkie 11 uczelni w 2024 roku. Łącznie studenci zrealizowali 2 580 wyjazdów i 2 563 przyjazdy – łączny bilans dla zbiorowości był zbliżony do równowagi (+17). Dominacja jednej uczelni akademickiej (odpowiadającej za ok. 52% wyjazdów) przekłada się na znaczącą asymetrię w rozkładzie danych.

Tabela 7. Mobilność studencka według typu uczelni (2024)

Typ uczelni	Wyjazdy (łącznie)	Przyjazdy (łącznie)	Przedział wyjazdów	Przedział przyjazdów	Bilans zbiorczy
Akademickie (7)	2 448	2 456	31 - 1 346	41 - 826	-8
Zawodowe (4)	132	107	4 - 79	0 - 53	+25
Ogółem (11)	2 580	2 563	4 - 1 346	0 - 826	+17

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych PAPI/CAWI/IDI i danych zastanych.

Bilans mobilności studenckiej był dodatni dla 6 uczelni (przewaga wyjazdów nad przyjazdami), ujemny dla 5. Cechą charakterystyczną jest, że uczelnie z bilansem ujemnym koncentrują się przede wszystkim w grupie uczelni akademickich (4 z 5 uczelni z ujemnym bilansem), podczas gdy uczelnie zawodowe odnotowały przeważnie bilans dodatni – z wyjątkiem jednej uczelni zawodowej.

Mobilność kadry naukowo-dydaktycznej, [w okresie od 1.01.2024 do 31.12.2024 roku]. Łącznie 11 uczelni odnotowało 4 809 wyjazdów pracowników i 1 469 przyjazdów zagranicznych gości (razem 6 278 mobilności kadry)⁷. Stosunek wyjazdów do przyjazdów wynosił ok. 3:1, co wskazuje na wyraźną dominację wyjazdów nad przyjazdami. Najwyższe bezwzględne wartości wyjazdów pracowników odnotowano w dwóch największych uczelniach akademickich; jedna z nich odpowiadała za ok. 57% wszystkich wyjazdów pracowników w zbiorowości.

Intensywność mobilności kadry a liczba porozumień. Dla dwóch uczelni wskaźnik jest nieobliczalny z uwagi na braki danych. Spośród pozostałych najwyższe wartości odnotowano w dwóch uczelniach akademickich (3,6 mobilności na jedno porozumienie każda).

^{7 7} W przypadku jednej z uczelni nie uzyskano danych o liczbie wyjazdów pracowników oraz w przypadku jednej o liczbie przyjazdów. Można jednak założyć, że nie zmienia to istotnie przedstawionych danych (np. biorąc pod uwagę podobną skalę zatrudnienia i współpracy międzynarodowej na tych uczelniach oraz wzajemne znoszenia się wartości).

4.4. Programy kształcenia o charakterze międzynarodowym oraz oferta studiów w językach obcych

8 z 11 uczelni prowadziło **kształcenie w języku angielskim**; 3 uczelnie (1 akademicka i 2 zawodowe) nie posiadały oferty anglojęzycznej lub nie dysponowały danymi w tym zakresie. W badanych uczelniach zidentyfikowano łącznie 63 kierunki anglojęzyczne. W grupie uczelni akademickich kierunki anglojęzyczne prowadziło 6 z 7 podmiotów (przedział: 5 – 19 kierunków). Jedna uczelnia akademicka – mimo braku potwierdzonych kierunków prowadzonych w całości po angielsku – realizowała 1 program międzynarodowy.

łącznie w badanych uczelniach funkcjonowały **64 programy międzynarodowe** (podwójne dyplomy, Blended Intensive Programmes, wspólne programy z uczelniami zagranicznymi). Uczelnie akademickie realizowały 48 z 64 programów (6 z 7 podmiotów posiadało co najmniej 1 program). Jedna uczelnia zawodowa zrealizowała 16 programów międzynarodowych przy 2 kierunkach anglojęzycznych, co wskazuje na model umiędzynarodowienia oparty na partnerstwach programowych. Pozostałe uczelnie zawodowe nie realizowały programów międzynarodowych.

Tabela 8. Oferta kształcenia anglojęzycznego i programy międzynarodowe według typu uczelni (2024)

Typ uczelni	Uczelnie z kierunkami w j. ang.	Łączna liczba kierunków w j. ang.	Uczelnie z programami międzynarodowymi	Łączna liczba programów międzynarodowych
Akademickie (7)	6	60	6	48
Zawodowe (4)	2	3	1	16
Ogółem	8	63	7	64

Uwaga: Liczba kierunków anglojęzycznych dla jednej uczelni akademickiej pochodzi z systemu RAD-ON. Dla jednej uczelni akademickiej i dwóch zawodowych brak danych o kierunkach anglojęzycznych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych PAPI/CAWI/IDI i danych zastanych oraz systemu RAD-ON.

4.5. Działalność uczelni za granicą

Żadna z jedenastu badanych uczelni nie posiada jednostek zagranicznych prowadzących studia poza granicami Polski w rozumieniu przepisów ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (potwierdzają to dane systemu RAD-ON). Zagadnienie działalności za granicą odnosi się jednak szerzej do wszelkich form obecności instytucjonalnej poza Polską. Jedna z uczelni akademickich prowadzi zagraniczny ośrodek naukowy – jednostkę międzywydziałową funkcjonującą od 2014 roku. Ośrodek stanowi rozbudowaną formę obecności międzynarodowej uczelni – choć nie prowadzi studiów sensu stricto, pełni funkcje badawcze, edukacyjne, promocyjne i integracyjne. Pozostałe dziesięć uczelni nie deklaruje form

instytucjonalnej obecności za granicą wykraczających poza działalność promocyjno-informacyjną.

9 z 11 uczelni prowadziło działania promocyjne za granicą w 2024 roku; 2 uczelnie (jedna akademicka i jedna zawodowa) nie deklarowały aktywności w tym zakresie. Stosowane narzędzia obejmowały: strony internetowe w językach obcych, media społecznościowe, udział w zagranicznych targach edukacyjnych, materiały promocyjne oraz misje edukacyjne. Zasięg geograficzny promocji był znacznie zróżnicowany: od 2 do ponad 39 krajów.

Jak wskazują przedstawiciele uczelni: *...ta kwestia jest bardzo ważna, nawet jedna z najważniejszych wśród naszej strategii uczelni. W obecnym czasie, kiedy się tak bardzo rozwijają kontakty międzynarodowe, to właśnie to ma ogromne znaczenie. Na to też zwracają zawsze uwagę państwowe komisje akredytacyjne* [IDI – przedstawiciel uczelni].

W badaniu ilościowym uczelnie wskazały 5 krajów o największej intensywności działań promocyjnych i marketingowych. Turcja była krajem wskazanym przez największą liczbę uczelni (7 z 9 prowadzących promocję zagraniczną), przy czym znalazła się ona w priorytetach wszystkich 6 aktywnych uczelni akademickich. Poniższa tabela prezentuje zasięg geograficzny oraz priorytety promocyjne w podziale na typy uczelni.

Tabela 9. Kraje o największej intensywności działań promocyjnych i marketingowych według typu uczelni (2024)

Typ uczelni	Zasięg geograficzny działań promocyjnych (liczba państw)	Liczba uczelni aktywnych w ramach działań promocyjnych i marketingowych	Dominująca orientacja geograficzna	Kraje o największej intensywności działań promocyjnych i marketingowych
Uczelnie akademickie (7)	5 - 39 państw + jedna uczelnia deklaruje zasięg globalny	6 uczelni	Zróżnicowana: orientacja pozaeuropejska (Azja, USA) w największych uczelniach; Europa Południowa i Zachodnia; kraje postradzieckie i Azja Centralna.	Turcja (6 z 6 aktywnych uczelni), Wietnam (3 z 6), Wielka Brytania (3 z 6), Chiny (3 z 6), USA (2 z 6), Niemcy (2 z 6), Japonia (2 z 6), Azerbejdżan (2 z 6), Kazachstan (2 z 6).
Uczelnie zawodowe (4)	0 - 18 państw	3 uczelnie	Zróżnicowana: jedna uczelnia – Europa Południowa (kraje UE i Bałkany); inna – Azja Centralna i	Włochy (2 z 3 aktywnych uczelni), Hiszpania (2 z 3), Słowacja (2 z 3), Portugalia (2 z 3), Turcja (1 z 3),

Typ uczelni	Zasięg geograficzny działań promocyjnych (liczba państw)	Liczba uczelni aktywnych w ramach działań promocyjnych i marketingowych	Dominująca orientacja geograficzna	Kraje o największej intensywności działań promocyjnych i marketingowych
			kraje pozaeuropejskie; trzecia – Turcja i Włochy. Jedna uczelnia nie prowadzi działań.	Węgry (1 z 3), Azerbejdżan (1 z 3), Uzbekistan (1 z 3), Kazachstan (1 z 3), Nigeria (1 z 3).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych pozyskanych w ramach badania ilościowego [PAPI/CAWI].

4.6. Zatrudnienie zagranicznych nauczycieli akademickich

Nauczyciele akademicy cudzoziemcy. W 2024 roku łącznie 10 uczelni wykazało 388,22 etatów obsadzonych przez cudzoziemców (dla jednej uczelni zawodowej brak danych). Odsetek kadry cudzoziemskiej wahał się od 0,7% do 5,1%, przy średniej dla zbiorowości wynoszącej 2,3%. Próg 5%, stosowany jako wartość referencyjna w międzynarodowych rankingach akademickich, przekroczyła wyłącznie jedna uczelnia akademicka. W grupie uczelni akademickich przedział wynosił 0,7% - 5,1%; w grupie uczelni zawodowych: 0,8% - 2,5% (dla jednej uczelni zawodowej brak danych). Wzrost udziału kadry cudzoziemskiej w latach 2019–2024 odnotowano w 8 z 10 uczelni z dostępnymi danymi, spadek – w 2. W całej zbiorowości łączna liczba etatów cudzoziemców wzrosła z 243,84 do 388,22, tj. o ok. 144 etaty (+59,2%).

Poniżej zaprezentowano zmiany w zakresie zatrudnienia nauczycieli akademickich cudzoziemców w latach 2019-2024.

Tabela 10. Ogólna liczba nauczycieli akademickich cudzoziemców [uwzględniając liczbę etatów] na analizowanych małopolskich uczelniach

Wskaźnik	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Wzrost 2019-2024
Nauczyciele akademicy cudzoziemcy [ogółem – etaty]	243,84	254,84	288,51	344,65	353,94	388,22	+144,38 (+59,2%)
Nauczyciele akademicy ogółem	10 937,83	11 130,21	11 210,79	11 150,86	11 131,06	11 318,86	+381,03 (+3,5%)

Wskaźnik	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Wzrost 2019- 2024
[ogółem – etaty]							
Udział etatów cudzoziemców w etatach ogółem [%]	2,2%	2,3%	2,6%	3,1%	3,2%	3,4%	+1,2 p.p.

Uwaga: Wartości zbiorcze za poszczególne lata mogą być niedoszacowane ze względu na brak danych dla 2 uczelni zawodowych (jedna przez cały analizowany okres, druga do 2022 roku włącznie).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych RAD-ON.

Dane dotyczące struktury regionalnej i krajowej zatrudnienia nauczycieli akademickich cudzoziemców są dostępne dla 10 z 11 analizowanych uczelni (dla jednej uczelni zawodowej brak danych w systemie RAD-ON). Dominujący region pochodzenia cudzoziemskiej kadry akademickiej był zróżnicowany w zależności od profilu i typu uczelni. W grupie uczelni akademickich dominowały kraje UE oraz państwa kandydujące lub stowarzyszone z UE, przy czym dwie największe uczelnie tej grupy charakteryzuje wyraźnie wyższy udział krajów spoza Europy, w tym z Azji Południowej i Wschodniej. Ukraina występuje wśród krajów o najwyższej liczbie etatów cudzoziemców w uczelniach obu typów – wyjątek stanowi największa uczelnia akademicka, gdzie najwyższą liczbę etatów odnotowano wśród pracowników z Indii. Szczegółową charakterystykę regionalną i krajową w podziale na typy uczelni prezentuje poniższa tabela.

Tabela 11. *Struktura regionalna i krajowa zatrudnienia nauczycieli akademickich cudzoziemców według typu uczelni (2024)*

Typ uczelni	Odsetek kadry cudzoziemskiej (2024)	Dominujący region pochodzenia nauczycieli akademickich cudzoziemców	Kraje najczęściej reprezentowane w etatach cudzoziemców
Uczelnie akademickie (7)	0,7% – 5,1%	Zróżnicowany według uczelni. W większości dominują państwa kandydujące lub stowarzyszone z UE bądź kraje UE. Dwie największe uczelnie charakteryzuje wysoki udział krajów spoza Europy (Azja Południowa i Wschodnia, Afryka, Ameryka Łacińska). Jedna uczelnia zatrudnia najwięcej etatów cudzoziemców z Indii [21,6	Ukraina (7 z 7 uczelni), Włochy (5 z 7), Iran (4 z 7), Niemcy (3 z 7), Słowacja (3 z 7), Indie (2 z 7), Chiny (2 z 7), Francja (2 z 7), Hiszpania (2 z 7).

Typ uczelni	Odsetek kadry cudzoziemskiej (2024)	Dominujący region pochodzenia nauczycieli akademickich cudzoziemców	Kraje najczęściej reprezentowane w etatach cudzoziemców
		etatu] oraz Ukrainy [18,5 etatu].	
Uczelnie zawodowe (3)*	0,8% – 2,5%	Państwa UE oraz kandydujące lub stowarzyszone z UE; udział krajów spoza Europy marginalny lub zerowy. Jedna uczelnia zawodowa nie wykazuje etatów cudzoziemców w systemie RAD-ON za 2024 rok.	Wielka Brytania (3 z 3 uczelni z dostępnymi danymi), Ukraina (2 z 3), Słowacja (1 z 3), Francja (1 z 3), Maroko (1 z 3). Kształcenie przez nauczycieli cudzoziemców w jednej uczelni zawodowej zostało zapoczątkowane dopiero od 2023 roku.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych RAD-ON. *Uwaga: brak danych w systemie RAD-ON dla danej uczelni.

4.7. Studenci zagraniczni

Łącznie w 11 badanych uczelniach studiowało 7 796 studentów zagranicznych (stan 2024), co stanowiło 6,0% ogółu studentów w analizowanej zbiorowości. Odsetek studentów zagranicznych wahał się od 0,8% do 14,7% w poszczególnych uczelniach. W porównaniu z rokiem 2019 liczba studentów zagranicznych wzrosła o 1 022 osoby (+15,1%). Wzrost nie był jednak równomierny: uczelnie akademickie odnotowały wzrost liczby studentów zagranicznych o 732 osoby (+11,0%), przy czym w ramach tej grupy jedna uczelnia zanotowała wyraźny spadek liczby cudzoziemców (-40%). Mimo to instytucja ta utrzymuje najwyższy odsetek studentów zagranicznych spośród wszystkich badanych uczelni (14,7% w 2024). Uczelnie zawodowe zwiększyły liczbę studentów zagranicznych o co najmniej 290 osób (+256,6%; bez uwzględnienia jednej uczelni zawodowej, dla której brak danych za 2019 rok).

Szczegółowe dane według typów uczelni przedstawia tabela poniżej.

Tabela 12. Liczba studentów cudzoziemców wśród ogółu studentów na analizowanych małopolskich uczelniach

Wskaźnik	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Wzrost 2019-2024
A. Uczelnie akademickie (7)							
Studenci cudzoziemscy ogółem	6 661	6 568	6 374	7 036	7 279	7 393	+732 (+11,0%)

Wskaźnik	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Wzrost 2019- 2024
Studenci ogółem	110 132	109 620	108 616	108 351	110 309	112 651	+2 519 (+2,3%)
Studenci zagraniczni [%]	6,1%	6,0%	5,9%	6,5%	6,6%	6,6%	+0,5 p.p.
B. Uczelnie zawodowe (4)							
Studenci cudzoziemscy ogółem	113	91	119	303	329	403	+290
Studenci ogółem	10 153	11 097	12 074	13 764	15 468	17 701	+7 548 (+74,3%)
Studenci cudzoziemscy [%]	1,1%	0,8%	1,0%	2,2%	2,1%	2,3%	+1,2 p.p.*
C. Ogółem (11 uczelni)							
Studenci cudzoziemscy ogółem	6 774	6 659	6 493	7 339	7 608	7 796	+1 022 (+15,1%)
Studenci ogółem	120 285	120 717	120 690	122 115	125 777	130 352	+10 067 (+8,4%)
Studenci zagraniczni [%]	5,6%	5,5%	5,4%	6,0%	6,0%	6,0%	+0,4 p.p.

* 1 uczelnia zawodowa: brak danych za rok 2019, co powoduje niedoszacowanie sum za ten rok. Wzrost 2019–2024 należy traktować jako wartość minimalną.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych RAD-ON.

Charakterystyczną cechą dynamiki zmian jest wyraźny przełom roku 2022, kiedy nastąpił skokowy wzrost liczby studentów zagranicznych (o 846 osób, tj. +13% względem 2021), powiązany z napływem studentów z Ukrainy w następstwie agresji zbrojnej na ten kraj. W efekcie odsetek studentów zagranicznych wzrósł z 5,4% (2021) do 6,0% (2022) i utrzymał się na tym poziomie przez kolejne dwa lata. Przed rokiem 2022 trend był umiarkowanie malejący (5,6% w 2019 → 5,4% w 2021); wyraźna zmiana kierunku nastąpiła dopiero w 2022 roku. Rok 2022 przyniósł wyraźny skok procentowy także w uczelniach zawodowych (+1,2 p.p.: z 1,0% do 2,2%), choć należy go interpretować ostrożnie – przy niewielkiej bazie studentów zagranicznych w tej grupie nawet niewielki napływ cudzoziemców przekładał się na istotną zmianę odsetka.

Udział studentów zagranicznych w uczelniach zawodowych (2,3% w 2024) jest trzykrotnie niższy niż w akademickich (6,6%), choć różnica ta zmniejszyła się w stosunku do 2019 roku, gdy wynosiła ponad 5 p.p. (6,1% vs 1,1%). Należy jednak zachować ostrożność w interpretacji tego trendu: ogólna liczba studentów w grupie zawodowych wzrosła o 74,3% w latach 2019-2024, głównie za sprawą dynamicznego wzrostu jednej uczelni zawodowej. W efekcie mimo bezwzględniego wzrostu liczby cudzoziemców – odnotowanego we wszystkich uczelniach

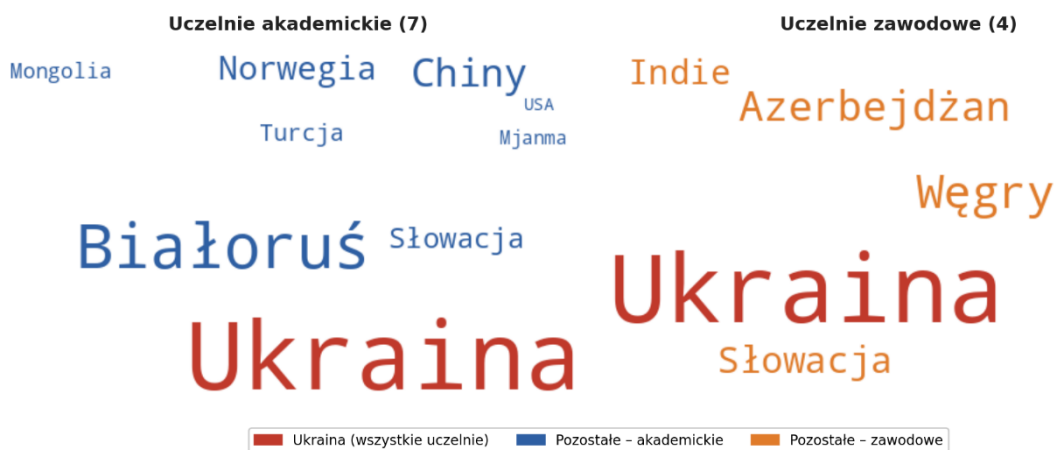
zawodowych, z dynamiką od +200% do +307% – odsetek studentów zagranicznych pozostaje relatywnie niski, ponieważ całkowita liczba studentów tej grupy rosta jeszcze szybciej. Uczelnie akademickie ustabilizowały natomiast odsetek cudzoziemców na poziomie 6,5-6,6% od 2022 roku, co sugeruje, że odsetek ten przestał rosnąć, podczas gdy uczelnie zawodowe wciąż wykazują trend wzrostowy.

Ukraina stanowiła główny kraj pochodzenia studentów zagranicznych we wszystkich 11 badanych uczelniach – jej udział wahał się od 37% do 100% i zawsze była to największa grupa studentów zagranicznych. W trzech uczelniach zawodowych oraz jednej akademickiej studenci z Ukrainy stanowili powyżej 90% ogółu cudzoziemców.

Zróżnicowanie narodowościowe obserwowano przede wszystkim w uczelniach akademickich, gdzie udział Ukrainy wynosił 38% – 58%. Białoruś stanowiła drugi kraj pochodzenia w pięciu spośród siedmiu uczelni akademickich, z udziałem od 8% do 22%. W dwóch uczelniach akademickich istotny udział odnotowano również dla Chin (w jednej aż 23%) oraz Norwegii (12%). Chiny jako kraj pochodzenia studentów zagranicznych występują wyłącznie w grupie uczelni akademickich.

Największe zróżnicowanie struktury narodowościowej spośród całej zbiorowości odnotowano w jednej uczelni zawodowej, gdzie Ukraina stanowiła zaledwie 37% cudzoziemców, a wśród pozostałych krajów odnotowano: Węgry (12%), Azerbejdżan (10%), Słowację (8%) i Indie (7%). Pozostałe uczelnie zawodowe charakteryzowały się wyraźną dominacją jednego kraju pochodzenia.

Obraz 1. Chmura tagów – kraje pochodzenia studentów zagranicznych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych RAD-ON.

Doktoranci cudzoziemcy

Dane RAD-ON w zakresie kształcenia doktoranckiego dostępne są wyłącznie dla 6 z 7 uczelni akademickich.

Ogólna liczba doktorantów cudzoziemców w analizowanej zbiorowości rosła systematycznie w całym badanym okresie – z 224 w roku 2019 do 372 w roku 2024 (+148 osób, +66,1%).

Wzrost ten jest silnie powiązany z reformą systemu kształcenia doktoranckiego z 2018 roku – ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce zastąpiła studia doktoranckie szkołami doktorskimi, co znalazło odzwierciedlenie w danych. Ponadto dynamicznie zwiększa się udział doktorantów cudzoziemców wśród ogółu doktorantów na małopolskich uczelniach, co wynika ze wzrostu liczby doktorantów cudzoziemców przy jednoczesnym znaczącym spadku ogólnej liczby uczestników szkół doktorskich.

Tabela 13. Doktoranci cudzoziemcy w szkołach doktorskich oraz na studiach doktoranckich na analizowanych małopolskich uczelniach

Wskaźnik / Segment	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Wzrost 2019 -2024
A. Uczelnie akademickie (6 z 7 z dostępnymi danymi)							
Doktoranci cudzoziemcy [szkoły doktorskie – liczba]	47	143	224	291	346	372	+325 (+691,5%)
Doktoranci cudzoziemcy [studia doktoranckie – liczba]	177	129	92	59	25	b.d.*	–
Doktoranci cudzoziemcy – łącznie	224	272	316	350	371	372 b.d.*	+148 (+66,1%) b.d.*
Doktoranci ogółem	4 230	3 965	3 632	3 325	3 002	2 950	–1 280 (–30,3%)
Doktoranci cudzoziemcy [% ogółem]	5,3%	6,9%	8,7%	10,5%	12,4%	12,6%	+7,3 p.p.

* Dane dotyczą uczelni akademickich, które przekazały dane RAD-ON w zakresie kształcenia doktoranckiego. Dla roku 2024 1 uczelnia akademicka nie podała danych dla szkół doktorskich; kolumna sumaryczna może być nieznacznie niedoszacowana.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych RAD-ON.

Dane ilościowe potwierdzają skuteczną integrację cudzoziemców w nowym systemie szkół doktorskich: w ciągu pięciu lat (2019–2023) liczba doktorantów cudzoziemców w szkołach doktorskich wzrosła z 47 do 346, podczas gdy liczba doktorantów na starym trybie systematycznie malała – co odzwierciedla harmonogram wygaszania studiów doktoranckich wynikający z przepisów przejściowych ustawy. Wzrost w ramach szkół doktorskich (+325 doktorantów, tj. +691,5%) był znacznie wyższy niż łączny wzrost liczby doktorantów cudzoziemców ogółem (+148 osób, +66,1%), co wskazuje nie tylko na zastąpienie jednej ścieżki drugą, ale także na realny wzrost liczebności doktorantów cudzoziemców w nowym systemie.

4.8. Podsumowanie

- Sześć spośród siedmiu uczelni akademickich wykazuje aktywność we wszystkich siedmiu analizowanych wymiarach umiędzynarodowienia. Uczelnie zawodowe są w

pełni aktywne w wymiarach mobilności i obecności studentów zagranicznych, natomiast rzadziej uczestniczą w sieciach współpracy, projektach finansowanych zewnętrznie i programach międzynarodowych⁸.

- Dwie największe uczelnie akademickie skupiają ok. 64% wszystkich aktywnych porozumień międzynarodowych (odpowiednio ok. 45% i 19%) oraz ok. 75% projektów międzynarodowych. Mediana liczby porozumień wynosi 229, przy czym w grupie uczelni zawodowych przedział wynosi 11-75 porozumień.
- Formalne uczestnictwo w międzynarodowych sieciach współpracy odnotowano wyłącznie wśród uczelni akademickich (6 z 7). Zakres tematyczny sieci odzwierciedla profil badawczy i strategiczne priorytety uczelni: obecne są sieci prestiżowych uniwersytetów europejskich (m.in. Coimbra Group, The Guild, Utrecht Network, Una Europa), sieci inżynieryjno-techniczne (SEFI, T.I.M.E., AEUA), sieci zorientowane na zrównoważony rozwój (EU GREEN, SELENE) oraz sieci biznesu i ekonomii (NIBES, CESEENet). Żadna uczelnia zawodowa nie należy do tego typu stowarzyszeń.
- 8 z 11 uczelni prowadziło w 2024 roku współpracę z zagranicznymi lub międzynarodowymi podmiotami gospodarczymi i organizacjami branżowymi (łącznie 300 partnerów). W uczelniach akademickich dominują partnerzy z branż energetycznej i przemysłowej, biotech i farmacji oraz sektora finansowego i doradczego – odzwierciedlając profil dydaktyczno-badawczy tych uczelni. Jedna uczelnia zawodowa koncentruje współpracę na sektorach edukacji, IT i biznesu i zajmując drugie miejsce pod względem liczby partnerów zagranicznych w całej zbiorowości.
- Mobilność studencka i kadrowa jest realizowana przez wszystkie 11 uczelni. Kształcenie anglojęzyczne prowadzi 8 z 11 uczelni, a programy międzynarodowe – 7 z 11. W grupie uczelni zawodowych ta forma umiędzynarodowienia jest wyraźnie słabiej rozwinięta, z wyjątkiem jednej uczelni wykazującej wysoką aktywność w programach partnerskich.
- Dziewięć z 11 uczelni prowadziło w 2024 roku działania promocyjne za granicą, w zasięgu od 2 do ponad 39 krajów. Turcja była krajem wskazanym przez największą liczbę uczelni (7 z 9 prowadzących promocję), w tym przez wszystkie 6 aktywnych uczelni akademickich. Wśród pozostałych priorytetów uczelni akademickich najczęściej pojawiają się: Wietnam, Wielka Brytania i Chiny (po 3 z 6 uczelni akademickich) oraz USA, Niemcy, Japonia, Azerbejdżan i Kazachstan (po 2 z 6). Jedna uczelnia akademicka prowadzi zagraniczny ośrodek naukowy; żadna nie posiada jednostki zagranicznej prowadzącej studia w rozumieniu ustawy.

⁸ Mobilność edukacyjna Erasmus+ KA1 jest ujęta w analizie projektów zewnętrznych odrębnie, jako wymiana międzynarodowa, a nie współpraca międzynarodowa – jest realizowana przez uczelnie obu typów i stanowi dla uczelni zawodowych główny instrument umiędzynarodowienia.

- W latach 2019-2024 łączna liczba etatów obsadzonych przez cudzoziemców wzrosła o 59,2% (z 243,84 do 388,22). Wzrost odnotowano w 8 z 11 uczelni. Udział etatów cudzoziemców w łącznej liczbie etatów dla całej zbiorowości wzrósł z 2,2% do 3,4%, choć próg 5% stosowany jako wartość referencyjna w rankingach międzynarodowych przekroczyła wyłącznie jedna uczelnia akademicka. We wszystkich uczelniach akademickich najliczniej reprezentowanym krajem pochodzenia cudzoziemskiej kadry jest Ukraina; w najliczniej obsadzonej pod tym względem uczelni akademickiej pierwsze miejsce zajmują jednak Indie (21,6 etatu), wyprzedzając Ukrainę (18,5 etatu). Wśród pozostałych krajów regularnie pojawiają się Włochy (5 z 7 uczelni akademickich), Iran (4 z 7) oraz Niemcy, Słowacja, Chiny i Francja.
- Liczba doktorantów cudzoziemców na uczelniach akademickich rosła systematycznie przez cały badany okres – z 224 w 2019 roku do 372 w 2024 roku (+66,1%), a ich udział wśród ogółu doktorantów dynamicznie wzrastał w związku z jednoczesnym spadkiem całkowitej liczby uczestników szkół doktorskich. Wzrost wynika m.in. z reformy systemu kształcenia doktoranckiego: liczba cudzoziemców w szkołach doktorskich zwiększyła się w latach 2019-2023 o 691,5%.
- W okresie 2019-2024 uczelnie akademickie zwiększyły liczbę studentów zagranicznych o 732 osoby (+11,0%), przy czym jedna uczelnia tej grupy odnotowała wyraźny spadek (-40%), który częściowo zniwelował wzrosty pozostałych. Mimo to uczelnia ta utrzymuje najwyższy odsetek studentów zagranicznych w całej zbiorowości (14,7%). Uczelnie zawodowe zwiększyły liczbę studentów zagranicznych o co najmniej 290 osób (+256,6%), choć w wartościach bezwzględnych liczba ta pozostaje niższa niż w grupie akademickich (403 osoby w 2024 roku).
- We wszystkich uczelniach studenci z Ukrainy stanowili dominującą grupę cudzoziemców (37%–100% studentów zagranicznych). W uczelniach akademickich zróżnicowanie narodowościowe jest wyraźnie większe: udział Ukrainy wynosi 38%-58%, Białoruś zajmuje drugie miejsce w pięciu z siedmiu uczelni akademickich (8%-22%), a w dwóch uczelniach akademickich istotny udział mają Chiny – w jednej z nich aż 23% studentów zagranicznych. Skokowy wzrost liczby studentów zagranicznych w 2022 roku (+13% rok do roku) jest bezpośrednio powiązany z konsekwencjami agresji zbrojnej na Ukrainę.
- Z wypowiedzi przedstawicieli uczelni zebranych w toku badania wynika, że umiędzynarodowienie przekłada się na rozwój konkretnych grup kompetencji, różnych w zależności od typu uczelni i dominujących form aktywności. Do kompetencji o zasięgu powszechnym należą komunikacja międzykulturowa i języki obce, kształtowane przede wszystkim przez uczestnictwo w mobilności studenckiej Erasmus+. W uczelniach akademickich o szerokim zasięgu geograficznym mobilność kadry – realizowana m.in. w formule Erasmus+ Staff Training i Staff for Teaching – sprzyja dodatkowo rozwijaniu kompetencji badawczych, projektowych i dydaktycznych; w uczelniach zawodowych stanowi ona główne, a nierzadko jedyne

projektowe źródło rozwoju warsztatu dydaktycznego kadry. Przedstawiciele uczelni podkreślają przy tym efekt środowiskowy: obecność studentów z kilkudziesięciu krajów oddziałuje na całą społeczność akademicką, nie tylko na osoby bezpośrednio zaangażowane w wymianę.

- Umiejdzynarodowienie małopolskich uczelni wpisuje się w realizację „SRWM 2030” na kilku poziomach. Najszerzej, przez rozwój kadr: mobilność studencka i pracownicza, wymiana doświadczeń oraz kształcenie kompetencji językowych, międzykulturowych i specjalistycznych podnoszą jakość zasobów ludzkich we wszystkich dziedzinach, co wzmacnia potencjał rozwojowy regionu i jest zbieżne z kierunkiem „Edukacja” oraz „Rynek pracy” w Obszarze I. Współpraca z zagranicznymi podmiotami gospodarczymi w dominujących sektorach – energetycznym i przemysłowym, biotech i farmaceutycznym oraz IT i finansowym – wpisuje się w kierunek „Innowacyjność” w Obszarze II „Gospodarka”, a tam, gdzie jej efekty są transferowane do lokalnej gospodarki przez wspólne projekty B+R i komercjalizację wyników badań, przyczynia się do realnego rozwoju regionalnego. Samo umiejdzynarodowienie – aktywność w sieciach, obecność w rankingach, promocja za granicą w ponad 39 krajach – wzmacnia pozycję Małopolski jako regionu wiedzy i kompetencji, co jest zbieżne z kierunkiem „Promocja Małopolski” oraz „Współpraca i partnerstwo” w Obszarze IV.

5. REALIZACJA PROJEKTÓW FINANSOWANYCH ZE ŹRÓDEŁ ZEWNĘTRZNYCH

Niniejszy podrozdział przedstawia przekrojową analizę aktywności projektowej 11 badanych uczelni finansowanej ze źródeł zewnętrznych, które rozpoczęły się w okresie 2019-2024.

5.1. Struktura projektów według grup programów

W latach 2019-2024 jedenaście małopolskich uczelni objętych analizą rozpoczęło realizację łącznie **3 782** projektów finansowanych ze źródeł zewnętrznych, o łącznej wartości ok. **4 914,8 mln PLN** (ponad 4 miliardy 914 milionów). Szczegółową strukturę liczbową i wartościową według poszczególnych programów finansowania prezentuje Tabela 10. Zestawienie uwzględnia łączną wartość projektów (dofinansowanie wraz z wkładem własnym). Kwoty wyrażone w walutach obcych przeliczono na PLN według przybliżonych średnich kursów NBP z okresu 2019-2024.⁹

Projekty realizowane w ramach programów wdrażanych przez instytucje krajowe - ze środków krajowych (w tym regionalnych) oraz ze środków UE, funduszy EOG i norweskich oraz innych przekazywanych za pośrednictwem krajowych podmiotów. (Blok A) objęły 3 449 projektów (91,2% łącznej liczby) o wartości ok. 4 067,3 mln PLN (82,8% łącznej wartości). Programy z budżetu UE zarządzane bezpośrednio przez Komisję Europejską oraz inne źródła zagraniczne (Blok B) objęły 333 projekty (8,8% łącznej liczby) o wartości ok. 847,5 mln PLN (17,2%).

Dane ilościowe odzwierciedlają aktywne podejście uczelni do pozyskiwania finansowania zewnętrznego, przy czym skala działalności projektowej przekłada się na odmienne logiki zarządzania tą aktywnością. Przedstawiciel jednej z większych uczelni akademickich opisywał zmianę podejścia ku większej selektywności: *...podejście uczelni do środków zewnętrznych ewoluowało w kierunku takiego bardziej strategicznego i zrównoważonego podejścia. Uczelnia systematycznie zwiększa aktywność projektową [IDI – przedstawiciel uczelni akademickiej]. W mniejszych uczelniach akademickich motorem aktywności projektowej jest natomiast zbieżność bieżących potrzeb instytucji z dostępnymi instrumentami finansowania: W latach 2019-2024 wystąpiło znaczne zainteresowanie i udział naszej uczelni w projektach finansowanych ze źródeł zewnętrznych. Motorem były potrzeby uczelni oraz ich zbieżność z celami ogłoszonymi w danej perspektywie [IDI – przedstawiciel uczelni akademickiej].*

Projekty w ramach programów badawczych NCN stanowiły pod względem liczby projektów największą grupę w zestawieniu – 1 803 projektów (47,7% łącznej liczby) o wartości ok. 1 323,2 mln PLN (26,9% łącznej wartości). Projekty NCN realizowało siedem uczelni akademickich; żadna z czterech uczelni zawodowych nie realizowała projektów w tej grupie

⁹ Średnie arytmetyczne notowań tabeli A NBP: EUR = 4,45; USD = 4,05; GBP = 5,15; CHF = 4,30; SEK = 0,41; NOK = 0,42; DKK = 0,60; CAD = 3,05; KRW = 0,0033. Zastosowanie jednolitego kursu okresowego jest uproszczeniem metodologicznym przyjętym w celu zapewnienia porównywalności danych między uczelniami.

w analizowanym okresie. Liczba projektów NCN przypadająca na poszczególne uczelnie akademickie wahała się od 10 do 1 139, a ich udział wartościowy w całości projektów danej uczelni – od 5,4% do 42,2%. Aktywność w programach NCN była skoncentrowana: jedna uczelnia akademicka odpowiadała za ponad połowę zarówno liczby, jak i wartości projektów NCN spośród badanych uczelni.

Pod względem liczby dominowały trzy programy: OPUS (550 proj., 14,5% łącznej liczby projektów objętych zestawieniem), MINIATURA (387 proj., 10,2%) i PRELUDIUM (347 proj., 9,2%). Pod względem wartości największy udział miały: OPUS (702,6 mln PLN, 14,3% łącznej wartości zestawienia), SONATA BIS (154,5 mln PLN, 3,1%) i SONATA (140,9 mln PLN, 2,9%).

Projekty w ramach programów ministerialnych (MNiSW/MEiN/MEN/MR) objęły 896 projektów (23,7% łącznej liczby) o wartości 749,7 mln PLN (15,3%). Uczestnictwo w tej grupie było zróżnicowane: dominowały cztery uczelnie akademickie, które łącznie zrealizowały ok. 85% projektów ministerialnych, realizując od 50 do 317 projektów. Pod względem wartości wyróżniało się jedno przedsięwzięcie infrastruktury badawczej (1 proj., 200,0 mln PLN, 4,1% łącznej wartości zestawienia), stanowiące 26,7% łącznej wartości całej grupy. Do projektów o największej skali liczbowej należały: Doktorat wdrożeniowy (201 proj., 5,3%), granty na granty (93 proj., 2,5%), Doskonała Nauka (83 proj., 2,2%) i NPRH – Projekty w Naukowych Hutach (50 proj., 1,3%).

Projekty w ramach programów polityki spójności UE, rolnej, rybołówstwa oraz instrumentu odbudowy wdrażanych za pośrednictwem instytucji krajowych stanowiły grupę o najwyższej łącznej wartości spośród wszystkich analizowanych grup programów: 286 projektów o wartości 1 253,3 mln PLN (25,5% łącznej wartości zestawienia). Cztery uczelnie akademickie skupiły zdecydowaną większość tej aktywności, pozyskując projekty o wartościach od 178,8 mln PLN do 412,2 mln PLN. Uczelnie akademickie były aktywne przede wszystkim w ramach programów PO WER, FERS, PO IR i FENG; w ramach programu PROW realizowała projekty jedna uczelnia akademicka. Projekty w ramach PO WER realizowały również dwie uczelnie zawodowe. W tej grupie znalazły się również projekty realizowane w ramach RPO Województwa Małopolskiego 2014–2020 / Funduszy Europejskich dla Małopolski 2021–2027 – łącznie 16 projektów o wartości 86,7 mln PLN (1,8% łącznej wartości zestawienia; 6,9% wartości grupy), zrealizowanych przez trzy uczelnie akademickie. Wartości projektów RPO WM/FEM w poszczególnych uczelniach wynosiły odpowiednio 49,4 mln PLN (10 projektów), 33,0 mln PLN (4 projekty) i 4,3 mln PLN (2 projekty).

Projekty w ramach programu Erasmus+ w komponentach zdecentralizowanych objęły 190 projektów o wartości 250,3 mln PLN, realizowanych przez 10 z 11 uczelni. Dwie uczelnie akademickie skupiły 70,8% łącznej wartości tej grupy, realizując odpowiednio 55 projektów (98,9 mln PLN) i 32 projekty (84,0 mln PLN). Pozostałe osiem uczelni realizowało od 3 do 34 projektów o wartościach od 1,3 mln PLN do 24,6 mln PLN.

Projekty w ramach scentralizowanych komponentów programu Erasmus+, zarządzanych centralnie przez Komisję Europejską za pośrednictwem agencji EACEA, objęły 46 projektów o

wartości 55,0 mln PLN (1,1% łącznej wartości zestawienia). Uczestniczyło w nich pięć spośród jedenastu uczelni – wyłącznie akademickie – a pozostałe sześć uczelni (w tym wszystkie zawodowe) nie realizowało projektów w tej kategorii. Projekty zaliczone do tej podgrupy obejmowały m.in. Erasmus Mundus, Teacher Academy oraz Jean Monnet. Wartości projektów w poszczególnych uczelniach wynosiły od 2,6 mln PLN do 18,3 mln PLN, przy czym jedna uczelnia akademicka skupiła 36,1% wartości tej podgrupy.

Projekty w ramach programów ramowych UE w zakresie badań i innowacji – Horyzont 2020 (H2020) i Horyzont Europa (HE) – objęły łącznie 143 projekty o wartości 541,4 mln PLN (11,0% łącznej wartości zestawienia). Uczestniczyły w nich cztery spośród jedenastu uczelni – wyłącznie akademickie; pozostałe siedem uczelni nie realizowało projektów w tej kategorii.

Projekty w ramach Horyzontu Europa objęły 76 projektów o wartości 350,8 mln PLN (7,1%). Aktywność czterech uczelni akademickich była silnie zróżnicowana: liczba projektów wahała się od 5 do 47, a wartości – od 30,0 mln PLN do 171,9 mln PLN.

Projekty w ramach Horyzontu 2020 objęły łącznie 51 projektów o wartości 181,4 mln PLN (3,7%), realizowanych przez cztery uczelnie akademickie, w tym projekty H2020 wszystkich czterech uczelni (łącznie 45 proj.), granty ERC jednej z nich (4 proj., 15,5 mln PLN) oraz projekty European Partnership on Metrology innej uczelni (2 proj., 9,4 mln PLN). Wartości projektów H2020 w poszczególnych uczelniach wahały się od 16,0 mln PLN do 78,9 mln PLN.

Projekty w ramach programu Marie Skłodowska-Curie Actions (Horyzont) objęły 16 projektów o wartości 8,2 mln PLN (0,2%), realizowanych przez jedną uczelnię akademicką.

Projekty w ramach programu LIFE (finansowanego ze środków KE z udziałem NFOŚiGW) objęły 8 projektów o łącznej wartości 194,5 mln PLN (4,0% łącznej wartości zestawienia), realizowanych przez dwie uczelnie akademickie. Projekty jednej z nich osiągnęły wartość 188,4 mln PLN (96,9% łącznej wartości grupy LIFE), co stanowiło 28,0% łącznej wartości projektów tej uczelni; pozostała uczelnia akademicka zrealizowała 6 projektów o wartości 6,1 mln PLN.

Projekty w ramach programów badawczo-wdrożeniowych **NCBiR** realizowały 4 uczelnie akademickie, łącznie 160 projektów o wartości 277,7 mln PLN (5,7% łącznej wartości projektów wszystkich 11 uczelni). Liczba projektów NCBiR w poszczególnych uczelniach wynosiła od 9 do 58, a wartości – od kilkudziesięciu tysięcy do 110,6 mln PLN. Najczęściej występującymi instrumentami były programy sektorowe (TECHMATSTRATEG, GOSPOSTRATEG, HYDROSTRATEG, INFOSTRATEG), LIDER oraz partnerstwa ERA-NET koordynowane przez NCBiR.

Projekty w ramach programów **NAWA** w zakresie mobilności i umiędzynarodowienia objęły 195 projektów o wartości 70,0 mln PLN, realizowanych przez 9 uczelni. Dwie uczelnie akademickie skupiły łącznie 78,4% wartości tej grupy, realizując odpowiednio 69 projektów (29,2 mln PLN) i 49 projektów (25,7 mln PLN); pozostałe uczelnie realizowały od 7 do 16 projektów, w tym wymianę bilateralną naukowców oraz projekty w ramach programów STER, SPINAKER i Welcome to Poland.

Projekty w ramach programów Fundacji na rzecz Nauki Polskiej objęły 19 projektów o łącznej wartości 103,1 mln PLN (2,1% łącznej wartości projektów). Najliczniej reprezentowany był instrument TEAM-NET – 8 projektów o wartości 71,3 mln PLN, realizowanych przez dwie uczelnie akademickie. Średnia wartość projektu FNP wyniosła ok. 5,4 mln PLN.

Projekty w ramach **Funduszy EOG i Norweskiego Mechanizmu Finansowego** objęły 34 projekty o wartości 55,1 mln PLN, realizowanych przez cztery uczelnie akademickie. Pod względem wartości największy udział miały projekty w ramach MF EOG 2014–2021 (3 projekty, 21,6 mln PLN), NMF 2014–2021 (4 projekty, 12,7 mln PLN) i POLNOR (7 projektów, 16,3 mln PLN).

Projekty w ramach programów **Agencji Badań Medycznych** (6 projektów, 40,7 mln PLN; dwie uczelnie akademickie), projekty w ramach programów EIT (4 projekty, 7,0 mln PLN), projekty ze środków **Funduszu Wyszehradzkiego** (47 projektów, 5,2 mln PLN; 10 uczelni), projekty w ramach programów zagranicznych agencji i instytucji spoza UE (64 projekty, 14,8 mln PLN) oraz projekty z innych źródeł zagranicznych (30 projektów, 8,1 mln PLN) – stanowią łącznie 251 projektów (6,6% liczby projektów ogółem) o wartości 75,6 mln PLN (1,5% łącznej wartości projektów wszystkich 11 uczelni).

Tabela 14. Zbiorcze zestawienie projektów 11 uczelni małopolskich według programów finansowania (2019-2024)

Program	Liczba projektów	Udział (liczba)	Wartość przybl. (PLN)	Udział (wartość)
A. PROGRAMY WDRAŻANE PRZEZ INSTYTUCJE KRAJOWE (ze środków krajowych i zagranicznych, w tym z funduszy unijnych, norweskich i in.)				
Projekty w ramach programów badawczych NCN (1 803 proj., 47,7%, 1 323 162 000 PLN, 26,9%)				
OPUS (w tym OPUS i OPUS LAP w AGH)	550	14,5%	702 571 631	14,3%
OPUS LAP (projekty Lead Agency, poza AGH)	18	0,5%	6 266 253	0,1%
SONATA BIS	72	1,9%	154 512 975	3,1%
SONATA	150	4,0%	140 892 072	2,9%
MAESTRO	18	0,5%	66 250 079	1,3%
PRELUDIUM	347	9,2%	53 161 759	1,1%
PRELUDIUM BIS	45	1,2%	21 539 824	0,4%
POLONEZ BIS	29	0,8%	28 320 030	0,6%
DIOSCURI	3	0,1%	21 695 975	0,4%
SONATINA	24	0,6%	15 443 210	0,3%
WEAVE-UNISONO / CEUS-UNISONO	10	0,3%	14 284 452	0,3%
GRIEG	8	0,2%	17 358 404	0,4%
SHENG	10	0,3%	10 887 286	0,2%
MINIATURA	387	10,2%	13 908 182	0,3%
BEETHOVEN	8	0,2%	6 830 277	0,1%
ETIUDA	59	1,6%	6 782 284	0,1%
HARMONIA	11	0,3%	7 380 759	0,2%
POLS	6	0,2%	9 349 915	0,2%
MOZART	1	0,0%	1 596 300	0,0%
IMPRESS-U	1	0,0%	804 868	0,0%
DAINA	1	0,0%	586 558	0,0%
Szybka ścieżka COVID-19	1	0,0%	352 800	0,0%
UWERTURA	3	0,1%	237 725	0,0%

Program	Liczba projektów	Udział (liczba)	Wartość przybl. (PLN)	Udział (wartość)
Program stypendialny NCN (Ukraina)	4	0,1%	155 590	0,0%
Program dla naukowców z Ukrainy	2	0,1%	240 000	0,0%
UKRAINA	1	0,0%	128 000	0,0%
ARTIQ – Centra Doskonałości AI	1	0,0%	5 644 600	0,1%
Programy sieciowe ERA-NET i inne partnerstwa naukowe NCN (QuantERA, CHIST-ERA, CHANSE, BiodivERsA, BiodivMon, ForestValue, M-ERA.NET, HERA, EuroNanoMed, ERA-CVD, EIG CONCERT-Japan NCN i inne)	38	1,0%	29 630 428	0,6%
Projekty realizowane w ramach programów ministerialnych (MNiSW / MEiN / MEN/ MR) (896 proj., 23,7%, 749 741 741 PLN, 15,3%)				
Przedsięwzięcie SOLARIS	1	0,0%	199 998 723	4,1%
Dotacje celowe na podstawie rozporządzenia MNiSW (aparatura, infrastruktura)	12	0,3%	144 200 951	2,9%
Wirtualne Instytuty Badawcze	1	0,0%	38 087 790	0,8%
Wsparcie polskich zespołów w między. infrastrukturze badawczej	14	0,4%	43 181 621	0,9%
Doktorat wdrożeniowy	201	5,3%	119 874 366	2,4%
PMW – Program Metrologii Wdrożeniowej	4	0,1%	11 569 841	0,2%
PNH – Projekty w Naukowych Hutach	50	1,3%	10 804 838	0,2%
SPUB – Specjalne Urządzenia Badawcze	20	0,5%	21 284 261	0,4%
Wkład własny do projektów międzynarodowych	17	0,4%	12 961 203	0,3%
NPRH – Narodowy Program Rozwoju Humanistyki	33	0,9%	15 553 757	0,3%
Najlepsi z Najlepszych (w tym edycja 4.0)	23	0,6%	3 176 740	0,1%
Polska Metrologia	10	0,3%	7 858 469	0,2%
Nauka dla Społeczeństwa	14	0,4%	7 225 056	0,1%
HUMAN SMART CITIES	3	0,1%	2 191 065	0,0%
Inkubator Innowacyjności	4	0,1%	9 048 298	0,2%
Doskonała Nauka (publikacje, konferencje)	83	2,2%	9 665 578	0,2%
Studenckie Koła Naukowe Tworzą Innowacje	62	1,6%	3 763 596	0,1%
Społeczna Odpowiedzialność Nauki	46	1,2%	7 932 722	0,2%
Aparatura badawcza	2	0,1%	4 189 583	0,1%
Doskonałość Dydaktyczna Uczelni	4	0,1%	3 669 334	0,1%

Program	Liczba projektów	Udział (liczba)	Wartość przybl. (PLN)	Udział (wartość)
Perły Nauki	18	0,5%	3 937 585	0,1%
Diamentowy Grant	33	0,9%	6 819 696	0,1%
Granty na granty (GnG)	93	2,5%	1 779 000	0,0%
DIALOG	4	0,1%	2 824 321	0,1%
Działalność upowszechniająca naukę (DUN)	6	0,2%	1 651 525	0,0%
Premia na Horyzoncie	30	0,8%	10 446 058	0,2%
Rozwój czasopism naukowych / Wsparcie dla czasopism naukowych	42	1,1%	1 752 387	0,0%
Stypendia dla wybitnych młodych naukowców	3	0,1%	388 080	0,0%
Wsparcie udziału w inicjatywach EIT	1	0,0%	267 000	0,0%
Zadania zlecone przez Ministra	6	0,2%	834 700	0,0%
Studia podyplomowe	2	0,1%	806 400	0,0%
Praktyki zagraniczne EXPO 2025 Osaka	1	0,0%	658 928	0,0%
Mobilność Plus	2	0,1%	431 260	0,0%
Niepełnosprawność w naukach humanistycznych	3	0,1%	33 241	0,0%
DS – badania statutowe	3	0,1%	43 024	0,0%
Inne programy ministerialne	5	0,1%	7 278 114	0,1%
Regionalna Inicjatywa Doskonałości (RID)	1	0,0%	6 187 000	0,1%
Inwestycje aparaturowe	1	0,0%	3 000 000	0,1%
Grant aparaturowy	1	0,0%	3 022 000	0,1%
Projekty w ramach programów polityki spójności, WPR/WPRyB oraz instrument odbudowy (286 proj., 7,6%, 1 253 283 413 PLN, 25,5%)				
Programy krajowe:				
POIR 2014-2020 ¹⁰	76	2,0%	438 901 431	8,9%
POWER 2014-2020 ¹¹	68	1,8%	199 594 087	4,1%
FERS 2021-2027 ¹²	29	0,8%	154 095 585	3,1%

¹⁰ Ta sekcja zestawienia obejmuje część projektów finansowanych w ramach POIR 2014-2020, która nie została ujęta w innych sekcjach tabeli pod nazwą programu danej instytucji.

¹¹ Ta sekcja zestawienia obejmuje część projektów finansowanych w ramach POWER 2014-2020, która nie została ujęta w innych sekcjach tabeli pod nazwą programu danej instytucji.

¹² Ta sekcja zestawienia obejmuje część projektów finansowanych w ramach FERS 2021-2027, która nie została ujęta w innych sekcjach tabeli pod nazwą programu danej instytucji.

Program	Liczba projektów	Udział (liczba)	Wartość przybl. (PLN)	Udział (wartość)
FENG 2021-2027 ¹³	20	0,5%	154 592 270	3,1%
POPC 2014-2020 ¹⁴	3	0,1%	28 089 136	0,6%
FENIKS 2021-2027 ¹⁵	1	0,0%	25 725 135	0,5%
POPT 2014-2020 ¹⁶	1	0,0%	3 579 300	0,1%
Programy regionalne:				
RPO Województwa Małopolskiego 2014-2020 / Fundusze Europejskie dla Małopolski 2021-2027 (FEM)	16	0,4%	86 736 915	1,8%
RPO Województwa Śląskiego 2014-2020	1	0,0%	1 370 513	0,0%
Programy terytorialne (EWT):				
Programy terytorialne – Europejska Współpraca Terytorialna (Interreg V-A Polska–Słowacja, Interreg Baltic Sea, Interreg 2021-2027)	5	0,1%	16 014 735	0,3%
Programy polityki rolnej i rybołówstwa				
PROW 2014-2020 ¹⁷	28	0,7%	66 457 223	1,4%
PO Rybactwo i Morze 2014-2020 ¹⁸	1	0,0%	2 161 090	0,0%
Programy finansowane z instrumentu na rzecz odbudowy (RRF)				
KPO – Krajowy Plan Odbudowy	13	0,3%	99 489 935	2,0%
Projekty w ramach programów Erasmus+ – komponenty zdecentralizowane (FRSE) (190 proj., 5,0%, 250 339 956 PLN, 5,1%)				
KA1 / KA103 / KA131-HED – mobilność edukacyjna studentów i pracowników	84	2,2%	192 581 741	3,9%
KA2 / KA107 / KA171-HED – partnerstwa i projekty współpracy	106	2,8%	57 758 215	1,2%
Projekty w ramach programów NAWA – mobilność i umiędzynarodowienie (195 proj., 5,2%, 70 000 000 PLN, 1,4%)				
Polskie Powroty	10	0,3%	13 681 530	0,3%
STER – Internacjonalizacja doktorantów	4	0,1%	8 357 640	0,2%

¹³ Ta sekcja zestawienia obejmuje część projektów finansowanych w ramach FENG 2021-2027, która nie została ujęta w innych sekcjach tabeli pod nazwą programu danej instytucji.

¹⁴ Ta sekcja zestawienia obejmuje część projektów finansowanych w ramach POPC 2014-2020, która nie została ujęta w innych sekcjach tabeli pod nazwą programu danej instytucji.

¹⁵ Ta sekcja zestawienia obejmuje część projektów finansowanych w ramach FENIKS 2021-2027, która nie została ujęta w innych sekcjach tabeli pod nazwą programu danej instytucji.

¹⁶ Ta sekcja zestawienia obejmuje część projektów finansowanych w ramach FERS 2021-2027, która nie została ujęta w innych sekcjach tabeli pod nazwą programu danej instytucji.

¹⁷ Ta sekcja zestawienia obejmuje część projektów finansowanych w ramach PROW 2014-2020, która nie została ujęta w innych sekcjach tabeli pod nazwą programu danej instytucji.

¹⁸ Ta sekcja zestawienia obejmuje część projektów finansowanych w ramach PORiM 2014-2020, która nie została ujęta w innych sekcjach tabeli pod nazwą programu danej instytucji.

Program	Liczba projektów	Udział (liczba)	Wartość przybl. (PLN)	Udział (wartość)
SPINAKER	8	0,2%	3 915 616	0,1%
Wsparcie Uniwersytetów Europejskich	4	0,1%	6 673 350	0,1%
KATAMARAN – wspólne studia II stopnia	5	0,1%	4 068 417	0,1%
Akademickie Partnerstwa Międzynarodowe	1	0,0%	1 912 360	0,0%
Profesura Gościnnie	2	0,1%	3 304 165	0,1%
PROM – stypendia doktorantów i kadry	6	0,2%	6 591 049	0,1%
Partnerstwa Strategiczne	2	0,1%	1 704 047	0,0%
Program im. Bekkera	4	0,1%	493 500	0,0%
Program im. Iwanowskiej	1	0,0%	61 000	0,0%
PHC Polonium	3	0,1%	84 000	0,0%
Welcome to Poland (WTP)	9	0,2%	2 982 706	0,1%
Wymiana bilateralna naukowców / POLONIUM / CANALETTO i inne	72	1,9%	2 705 911	0,1%
IMPRESS-U – stypendia dla studentów ukraińskich	2	0,1%	1 511 320	0,0%
Działania na rzecz Ukrainy (NAWA)	2	0,1%	1 819 775	0,0%
Wsparcie współpracy z uczelniami ukraińskimi	2	0,1%	1 626 990	0,0%
Solidarni z Ukrainą	1	0,0%	352 500	0,0%
Granty Interwencyjne	5	0,1%	1 264 483	0,0%
Komponent krajowy	3	0,1%	306 000	0,0%
Promocja języka polskiego	2	0,1%	112 118	0,0%
International Alumni	1	0,0%	99 970	0,0%
Kursy przygotowawcze (NAWA)	2	0,1%	378 987	0,0%
Komponent badawczy Polskie Powroty	1	0,0%	200 000	0,0%
Wspólne projekty badawcze (NAWA bilateralne)	4	0,1%	96 594	0,0%
Projekty w ramach programów badawczo-wdrożeniowych NCBiR (160 proj., 4,2%, 277 720 000 PLN, 5,7%)				
LIDER	48	1,3%	66 256 230	1,3%
TECHMATSTRATEG	10	0,3%	33 719 350	0,7%

Program	Liczba projektów	Udział (liczba)	Wartość przybl. (PLN)	Udział (wartość)
GOSPOSTRATEG	7	0,2%	31 812 088	0,6%
ARTIQ – Centra Doskonałości AI	1	0,0%	14 555 350	0,3%
INFOSTRATEG	3	0,1%	11 009 789	0,2%
HYDROSTRATEG	2	0,1%	2 728 342	0,1%
NUTRITECH	1	0,0%	3 750 941	0,1%
Obronność i bezpieczeństwo / DOB-BIO	4	0,1%	13 247 846	0,3%
Polsko-Norweska Współpraca Badawcza	4	0,1%	25 710 320	0,5%
INNOGLOBO	5	0,1%	3 568 621	0,1%
TANGO	14	0,4%	3 260 183	0,1%
CORNET	2	0,1%	1 430 964	0,0%
CuBR	1	0,0%	3 950 000	0,1%
RID II / RANB (NCBiR)	3	0,1%	4 901 755	0,1%
Inkubator Innowacyjności	3	0,1%	7 148 298	0,1%
Wsparcie szpitali jednoimiennych	1	0,0%	6 823 150	0,1%
DUT – Driving Urban Transitions	2	0,1%	5 115 777	0,1%
Dofinansowanie infrastruktury badawczej	1	0,0%	3 125 000	0,1%
Small Grant Scheme – Fundusze Norweskie	1	0,0%	770 000	0,0%
POLLUX – współpraca bilateralna	1	0,0%	676 815	0,0%
V4-Korea Joint Call (NCBiR)	1	0,0%	665 475	0,0%
Konkurs bilateralny polsko-chiński	1	0,0%	1 440 000	0,0%
EIG CONCERT-Japan	1	0,0%	2 160 864	0,0%
Współpraca bilateralna PL-DE	1	0,0%	1 643 381	0,0%
Programy sieciowe ERA-NET i inne partnerstwa NCBiR (ERA-NET Cofund, CET Partnership, ERA-MIN, ERA-Net Smart Grids, Water JPI, EMPIR/EURAMET, ERA-NET Bioenergy, SBEP, ERA-CVD NCBiR, EuroNanoMed III i inne)	18	0,5%	19 338 635	0,4%
Projekty w ramach programów FNP – Fundacja na rzecz Nauki Polskiej (19 proj., 0,5%, 103 135 210 PLN, 2,1%)				
TEAM-NET	8	0,2%	71 284 192	1,5%
TEAM	1	0,0%	3 966 061	0,1%

Program	Liczba projektów	Udział (liczba)	Wartość przybl. (PLN)	Udział (wartość)
Inne (IRAP / granty badawcze)	2	0,1%	26 989 331	0,5%
PRIME	1	0,0%	313 904	0,0%
Wsparcie współpracy polsko-ukraińskiej	1	0,0%	268 800	0,0%
Nagroda im. Skłodowskiej-Curie i Curie	2	0,1%	91 924	0,0%
MISTRZ / HOMING – inne instrumenty	4	0,1%	220 998	0,0%
Projekty współfinansowane ze środków Funduszy EOG / Norweski Mechanizm Finansowy (34 proj., 0,9%, 55 082 459 PLN, 1,1%)				
POLNOR	7	0,2%	16 264 157	0,3%
GRIEG / Inicjatywy bilateralne EOG	5	0,1%	7 305 717	0,1%
Norweski Mechanizm Finansowy 2014-2021 (NMF)	4	0,1%	12 696 989	0,3%
Mechanizm Finansowy EOG 2014-2021 (MF EOG)	3	0,1%	21 562 289	0,4%
Program Edukacja EOG	7	0,2%	1 594 532	0,0%
Small Grants Scheme NMF	1	0,0%	825 000	0,0%
Zielona Transformacja EOG	1	0,0%	776 525	0,0%
Fundusze norweskie i EOG – inne	1	0,0%	636 546	0,0%
Projekty w ramach programów Agencji Badań Medycznych (ABM) (6 proj., 0,2%, 40 732 779 PLN, 0,8%)				
NKEB – Niekomercyjne Badania Kliniczne	1	0,0%	27 048 409	0,6%
Badania nad COVID-19	1	0,0%	7 634 880	0,2%
Projekty badań medycznych	3	0,1%	5 654 490	0,1%
Studia podyplomowe	1	0,0%	2 395 500	0,0%
Projekty w ramach programów resortu rolnictwa (MRiRW) (8 proj., 0,2%, 917 311 PLN, 0,0%)				
Postęp biologiczny w produkcji roślinnej i zwierzęcej (MRiRW)	8	0,2%	917 311	0,0%
Projekty w ramach innych programów krajowych – instytucje publiczne, fundacje i podmioty prywatne (60 proj., 1,6%, 2 783 260 PLN, 0,1%)				
Konferencje naukowe (NIAiU, UM Kraków, GMK)	9	0,2%	273 000	0,0%
NFOŚiGW / WFOŚiGW – edukacja ekologiczna i inne	3	0,1%	250 634	0,0%
Fundacja BOŚ	1	0,0%	9 993	0,0%
Krajowe Biuro Przeciwdziałania Narkomanii (Min. Zdrowia)	3	0,1%	200 121	0,0%

Program	Liczba projektów	Udział (liczba)	Wartość przybl. (PLN)	Udział (wartość)
MSZ – Dyplomacja Publiczna	1	0,0%	80 000	0,0%
DIH – Huby Innowacji Cyfrowych	1	0,0%	591 750	0,0%
Niepełnosprawność w naukach humanistycznych (PFRON)	1	0,0%	11 000	0,0%
Fundusz Naturalnej Energii (GAZ-SYSTEM S.A.)	1	0,0%	14 969	0,0%
Darowizna (ORLEN OIL)	1	0,0%	20 000	0,0%
Motorola Solutions Foundation grant program	5	0,1%	982 103	0,0%
Naukowa Fundacja Polpharmy	2	0,1%	1 000 200	0,0%
PZU – granty dla nauki	2	0,1%	22 000	0,0%
TIME-2020 (Fundacja T.I.M.E. Association)	1	0,0%	11 125	0,0%
Fundacja Volkswagena	3	0,1%	2 206 755	0,0%
Inne granty i darowizny fundacji prywatnych	14	0,4%	3 019 600	0,1%
Zlecenie MON/WOT	1	0,0%	41 197	0,0%
Inne programy krajowe – inne instytucje publiczne	11	0,3%	767 813	0,0%
SUMA – BLOK A	3 449	91,2%	4 067 274 513	82,8%
B. PROGRAMY Z BUDŻETU UE ZARZĄDZANE BEZPOŚREDNIO PRZEZ KOMISJĘ EUROPEJSKĄ (w tym jej agencje wykonawcze) ORAZ INNE ŹRÓDŁA ZAGRANICZNE				
Projekty w ramach programów ramowych UE – badania i innowacje (Horyzont 2020 / Horyzont Europa) (143 proj., 3,8%, 541 433 625 PLN, 11,0%)				
Horyzont Europa (HE)	76	2,0%	350 822 320	7,1%
Horyzont 2020 (H2020)	67	1,8%	189 599 305	3,9%
Horyzont 2020 (H2020) – pozostałe działania	51	1,4%	181 365 179	3,7%
European Partnership on Metrology (Horizon)	16	0,4%	8 234 126	0,2%
Projekty w ramach programów Erasmus+ – programy scentralizowane (KE / EACEA) (46 proj., 1,2%, 55 013 608 PLN, 1,1%)				
Erasmus+ programy scentralizowane (EACEA)	38	1,0%	46 680 006	0,9%
Erasmus Mundus	2	0,1%	9 031 994	0,2%
Erasmus+ Teacher Academy	1	0,0%	5 222 741	0,1%
Erasmus+ Jean Monnet	3	0,1%	453 659	0,0%

Program	Liczba projektów	Udział (liczba)	Wartość przybl. (PLN)	Udział (wartość)
Projekty w ramach programów EIT – European Institute of Innovation and Technology (4 proj., 0,1%, 7 039 784 PLN, 0,1%)				
EIT Raw Materials	2	0,1%	3 812 345	0,1%
EIT Climate-KIC / EIT InnoEnergy i inne inicjatywy EIT	2	0,1%	3 227 439	0,1%
Projekty w ramach innych programów z budżetu UE zarządzane centralnie przez KE (42 proj., 1,1%, 226 075 425 PLN, 4,6%)				
LIFE (program KE + NFOŚiGW)	8	0,2%	194 497 300	4,0%
Digital Europe – CyberSOC/ENISA (DIGITAL-ECCC)	1	0,0%	11 129 815	0,2%
Digital Europe – EDIH (DIGITAL-2021)	1	0,0%	784 690	0,0%
EDA – European Defence Agency	1	0,0%	4 973 917	0,1%
Creative Europe (CREA)	2	0,1%	1 262 271	0,0%
CEF – Łącząc Europę	1	0,0%	135 300	0,0%
EU4Health	2	0,1%	1 175 982	0,0%
JUST	3	0,1%	876 853	0,0%
CERV	3	0,1%	707 972	0,0%
AMIF	1	0,0%	653 611	0,0%
EaSI	1	0,0%	210 126	0,0%
Europa dla Obywateli	1	0,0%	141 991	0,0%
Inne programy z budżetu UE (różne)	3	0,1%	5 300 249	0,1%
Projekty współfinansowane ze środków Funduszu Wyszehradzkiego (V4) (47 proj., 1,2%, 5 169 943 PLN, 0,1%)				
Projekty multilateralne Funduszu Wyszehradzkiego	9	0,2%	133 055	0,0%
Visegrad Grants	6	0,2%	1 087 298	0,0%
Fundusz Wyszehradzki (inne projekty)	32	0,8%	3 949 590	0,1%
Projekty w ramach programów zagranicznych – agencje i instytucje spoza UE (64 proj., 1,7%, 14 761 052 PLN, 0,3%)				
EMBO (European Molecular Biology Organization)	3	0,1%	2 684 240	0,1%
CELSA Research Fund	8	0,2%	1 068 000	0,0%
HERA JRP-UP	2	0,1%	1 042 657	0,0%
ESA CO-FUNDED RESEARCH ACTIVITY / ESA EXPRO+	2	0,1%	899 332	0,0%
FEBS EXCELLENCE AWARD	1	0,0%	445 000	0,0%

Program	Liczba projektów	Udział (liczba)	Wartość przybl. (PLN)	Udział (wartość)
UNESCO / Polski Komitet ds. UNESCO	1	0,0%	417 200	0,0%
Baltic Sea Neighbourhood Programme (Swedish Institute)	3	0,1%	173 285	0,0%
BTC ENUTC	1	0,0%	900 056	0,0%
Inne programy zagraniczne (KAUST, ATTRACT, EFSA, SSHRC, FORTE i inne)	43	1,1%	7 131 282	0,1%
Projekty współfinansowane z innych źródeł zagranicznych – fundacje prywatne i indywidualne stypendia (30 proj., 0,8%, 8 093 333 PLN, 0,2%)				
Fundacja Volkswagena	3	0,1%	2 206 755	0,0%
Naukowa Fundacja Polpharmy	2	0,1%	1 000 200	0,0%
Indywidualne stypendia zagraniczne	6	0,2%	1 200 925	0,0%
Badania komercyjne dla podmiotów zagranicznych	3	0,1%	412 775	0,0%
Inne granty zagraniczne (prywatne fundacje, różne)	16	0,4%	3 272 678	0,1%
SUMA – BLOK B	333	8,8%	847 490 545	17,2%
RAZEM: 11 uczelni małopolskich	3 782	100,0%	4 914 765 058	100,0%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie zestawień projektów przestanych przez 11 uczelni. Kwoty w walutach obcych przeliczono według przybliżonych średnich kursów NBP z okresu 2019-2024.

Blok A obejmuje programy wdrażane przez instytucje krajowe: Narodowe Centrum Nauki (NCN), Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBiR), ministerstwa (MNiSW/MEiN/MEN), Narodową Agencję Wymiany Akademickiej (NAWA), Fundację Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) jako operatora zdecentralizowanych komponentów programu Erasmus+ (KA1, KA2), a także instytucje zarządzające i pośredniczące programów operacyjnych (PO WER, FERS, PO IR, FENG, RPO/FEM, KPO) oraz inne instytucje krajowe (FNP, ABM, ARiMR). W ramach Bloku A przekazywane są zarówno środki krajowe (budżet państwa, województwa), jak i środki unijne, fundusze norweskie i inne - te ostatnie trafiają do beneficjentów za pośrednictwem instytucji krajowych na podstawie umów zawieranych z tymi instytucjami.

Blok B obejmuje programy zarządzane bezpośrednio z poziomu Komisji Europejskiej. Umowy o dofinansowanie zawierane są z agencjami wykonawczymi KE (REA, ERCEA, EISMEA, EACEA, CINEA) lub - w nielicznych przypadkach - z dyrekcjami generalnymi samej Komisji. Do Bloku B zaliczono programy ramowe Horyzont 2020 i Horyzont Europa, scentralizowane komponenty programu Erasmus+ (Erasmus Mundus, Jean Monnet, CBHE, sojusze uniwersytetów europejskich), inne programy z budżetu UE zarządzane centralnie (LIFE, Digital Europe, EIT, EU4Health, Creative Europe, CEF), a także inne źródła zagraniczne spoza budżetu UE (Fundusz Wyszehradzki, zlecenia od podmiotów zagranicznych).

Poniższa tabela przedstawia podział projektów na Bloki A i B według typu uczelni – zarówno pod względem liczby projektów, jak i ich łącznej wartości (w mln PLN).

Tabela 15. Struktura projektów 11 badanych uczelni małopolskich według dystrybucji środków

Typ uczelni	Projekty ogółem (N)	Blok A (N)	Blok A (% N)	Blok B (N)	Blok B (% N)	Wartość ogółem	Blok A wartość	Blok A (% wart.)	Blok B wartość	Blok B (% wart.)
Uczelnie akademickie (7)	3 720	3 388	91,1%	332	8,9%	4 871,20	4 023,73	82,6%	847,47	17,4%
Uczelnie zawodowe (4)	62	61	98,4%	1	1,6%	43,56	43,55	100,0%	0,02	0,0%
RAZEM	3 782	3 449	91,2%	333	8,8%	4 914,77	4 067,28	82,8%	847,49	17,2%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie zestawień projektów przesłanych przez 11 uczelni. Blok A = programy wdrażane przez instytucje krajowe (obejmujące zarówno środki krajowe, jak i środki UE i in.). Blok B = programy zarządzane bezpośrednio przez Komisję Europejską (jej agencje wykonawcze) oraz inne źródła zagraniczne.

Struktura liczbowa

W wymiarze liczbowym programy Bloku A przeważają we wszystkich badanych uczelniach. łącznie spośród **3 782** projektów rozpoczętych w latach 2019–2024 przez 11 uczelni, **3 449 projektów (91,2%)** realizowano w ramach programów wdrażanych przez instytucje krajowe

(Blok A), a **333 projekty (8,8%)** – w ramach programów zarządzanych bezpośrednio przez Komisję Europejską lub z innych źródeł zagranicznych (Blok B).

Podział według typów uczelni ujawnia wyraźne różnice. Wśród uczelni akademickich projekty Bloku B objęły **332 spośród 3 720 projektów (8,9%)**. Aktywność w Bloku B była jednak skoncentrowana: dwie uczelnie akademickie zrealizowały łącznie **278 projektów Bloku B (83,7% projektów tej kategorii wśród uczelni akademickich)**, przede wszystkim w ramach programów Horyzont 2020, Horyzont Europa oraz scentralizowanych komponentów Erasmus+. Cztery pozostałe uczelnie akademickie zrealizowały od 3 do 20 projektów Bloku B; jedna uczelnia akademicka nie realizowała projektów Bloku B w analizowanym okresie.

Wśród uczelni zawodowych aktywność w Bloku B była marginalna: jedynie jedna z czterech uczelni zrealizowała 1 projekt ze źródeł zagranicznych spoza budżetu KE (Fundusz Wyszehradzki), co stanowi 1,6% projektów tej grupy. Trzy pozostałe uczelnie zawodowe realizowały wyłącznie projekty Bloku A.

Struktura wartościowa

Łączna wartość projektów Bloku B wynosi ok. **847,5 mln PLN**, co stanowi **17,2%** łącznej wartości projektów 11 uczelni (**4 914,8 mln PLN**). Całość tej kwoty przypada praktycznie na uczelnie akademickie (847,5 mln PLN, 17,4% łącznej wartości projektów tej grupy); udział uczelni zawodowych jest symboliczny (0,02 mln PLN, 0,0%).

W ramach uczelni akademickich struktura wartościowa Bloku B jest silnie asymetryczna. Jedna uczelnia akademicka odpowiada za **45,1%** łącznej wartości Bloku B uczelni akademickich (**382,0 mln PLN**, stanowiące **56,8%** łącznej wartości projektów tej uczelni) – wynik ten determinują dwa projekty programu LIFE o wyjątkowo wysokiej wartości oraz projekty programów ramowych UE. Dwie inne uczelnie akademickie osiągnęły wartości Bloku B na poziomie odpowiednio **193,8 mln PLN (8,4%** wartości projektów uczelni) i **152,0 mln PLN (19,5%)**, realizując głównie projekty programów ramowych UE i scentralizowanych komponentów Erasmus+. Czwartą uczelnia akademicka osiągnęła wartość Bloku B równą **112,1 mln PLN (11,9%)**, obejmując projekty Horyzontu Europa, H2020, granty ERC i MSCA oraz inne programy KE. Dwie pozostałe uczelnie akademickie realizujące projekty Bloku B osiągnęły wartości poniżej 10 mln PLN każda (7,2 mln PLN i 0,4 mln PLN).

5.2. Struktura projektów według typu

Na potrzeby analizy projekty sklasyfikowano w czterech kategoriach, wyodrębnionych na podstawie głównego celu i produktu projektu. Poniżej przedstawiono definicje operacyjne poszczególnych typów.

Projekty **badawcze** obejmują przedsięwzięcia, których głównym produktem jest wiedza naukowa – badania podstawowe i stosowane finansowane przez NCN (OPUS, PRELUDIUM, SONATA, MINIATURA i in.), programy badawczo-wdrożeniowe NCBiR (LIDER, TECHMATSTRATEG, GOSPOSTRATEG, Szybka Ścieżka i in.), granty programów ramowych UE

(Horyzont 2020, Horyzont Europa, w tym ERC i MSCA), projekty ERA-NET i partnerstwa europejskie oraz programy ministerialne o charakterze badawczym (Diamentowy Grant, NPRH, Perły Nauki, Polska Metrologia).

Projekty **edukacyjne** obejmują przedsięwzięcia, których głównym produktem jest zmiana kompetencyjna u odbiorców lub instytucjonalna zmiana w procesie kształcenia – mobilność edukacyjna Erasmus+ KA1, partnerstwa KA2, programy NAWA (STER, SPINAKER, Welcome to Poland i in.), projekty rozwoju uczelni finansowane z funduszy strukturalnych (PO WER, FERS, KPO) oraz scentralizowane komponenty Erasmus+ (Erasmus Mundus, Jean Monnet, sojusze uniwersytetów europejskich).

Projekty **inwestycyjne** obejmują przedsięwzięcia, których głównym produktem jest obiekt materialny, infrastruktura badawcza lub system informatyczny - dotacje na aparaturę i infrastrukturę, projekty dostępnościowe finansowane z PO WER i FERS oraz projekty infrastrukturalne KPO.

Kategoria **inne** obejmuje projekty wspierające otoczenie działalności naukowej i dydaktycznej, nietworzące bezpośrednio wiedzy, kompetencji ani infrastruktury, tj.: granty na granty (Premia na Horyzoncie, Granty na eurogranty), popularyzację nauki (Doskonała Nauka, Społeczna Odpowiedzialność Nauki), wsparcie czasopism naukowych, studenckie koła naukowe oraz projekty o charakterze sieciowym i promocyjnym.

Tabela 16. Struktura liczbowa projektów 11 uczelni małopolskich według typu projektów

Typ uczelni	BADAWCZY		EDUKACYJNY		INWESTYCYJNY		INNE		N ogółem
	N	% N	N	% N	N	% N	N	% N	
Uczelnie akademickie (7)	2858	76,8%	471	12,7%	31	0,8%	360	9,7%	3 720
Uczelnie zawodowe (4)	5	8,1%	54	87,1%	2	3,2%	1	1,6%	62
RAZEM	2863	75,7%	525	13,9%	33	0,9%	361	9,5%	3 782

Źródło: Opracowanie własne na podstawie zestawień projektów przestanych przez 11 uczelni.

Struktura liczbowa według typów projektów

łącznie spośród 3 782 projektów realizowanych przez 11 uczelni 2 863 (75,7%) sklasyfikowano jako badawcze, 525 (13,9%) jako edukacyjne, 33 (0,9%) jako inwestycyjne, a 361 (9,5%) jako inne.

Profil badawczy dominuje w uczelniach akademickich, gdzie projekty badawcze stanowią 76,8% ogółu projektów tej grupy. Udział projektów badawczych waha się od 81,2% w największej uczelni akademickiej do ok. 51% w dwóch uczelniach akademickich – w tych przypadkach struktura jest bardziej zrównoważona, z istotnym udziałem projektów edukacyjnych (odpowiednio 25,4% i 45,7%).

W uczelniach zawodowych dominują projekty edukacyjne, stanowiące 87,1% ogółu projektów tej grupy. Trzy z czterech uczelni zawodowych nie realizowały żadnych projektów badawczych w analizowanym okresie; jedna uczelnia zawodowa zrealizowała 5 projektów badawczych, co stanowiło 15,6% projektów tej uczelni.

Projekty inwestycyjne są nieliczne we wszystkich uczelniach (łącznie 33, tj. 0,9%). Realizowało je sześć uczelni akademickich; spośród uczelni zawodowych jedna zrealizowała 2 projekty inwestycyjne w ramach programów krajowych.

Kategoria INNE obejmuje przede wszystkim projekty wsparcia w aplikowaniu o granty (Premia na Horyzoncie, Granty na granty), popularyzację nauki, rozwój czasopism naukowych oraz projekty transgraniczne. Jest ona najliczniejsza w dwóch największych uczelniach akademickich (odpowiednio 181 i 89 projektów, stanowiących ok. 9-10% ogółu projektów każdej z nich). W jednej uczelni akademickiej kategoria INNE stanowi 22,7% (42 projekty), co wynika z dużej liczby projektów wsparcia instytucjonalnego.

Tabela 17. Struktura wartościowa projektów 11 uczelni małopolskich według typu projektów

Typ uczelni	BADAWCZY		EDUKACYJNY		INWESTYCYJNY		INNE		RAZEM (mln PLN)
	mln PLN	% wart.	mln PLN	% wart.	mln PLN	% wart.	mln PLN	% wart.	
Uczelnie akademickie (7)	3482,27	71,5%	612,30	12,6%	493,28	10,1%	282,78	5,8%	4 871,20
Uczelnie zawodowe (4)	1,45	3,3%	34,70	79,7%	6,10	14,0%	1,31	3,0%	43,57
RAZEM	3483,72	70,9%	647,00	13,2%	499,38	10,2%	284,09¹	5,8%¹	4914,77

Źródło: Opracowanie własne na podstawie zestawień projektów przestanych przez 11 uczelni. Uwaga: wartości projektów obejmują całkowity budżet projektu (dofinansowanie wraz z wkładem własnym).

Struktura wartościowa według typów projektów

W wymiarze wartościowym projekty badawcze odpowiadają za 70,9% łącznej wartości (3 483,7 mln PLN z 4 914,8 mln PLN), projekty edukacyjne za 13,2% (647,0 mln PLN), inwestycyjne za 10,2% (499,4 mln PLN), a inne za 5,8% (284,1 mln PLN). Udział wartościowy projektów badawczych jest niższy niż ich udział liczbowy (75,7%), co wynika z przeciętnie niższych budżetów jednostkowych projektów badawczych w porównaniu z projektami inwestycyjnymi i częścią projektów edukacyjnych.

W uczelniach akademickich relacja między udziałem liczbowym a wartościowym projektów badawczych układa się w trzy wzorce.

Wzorzec 1 – spójność liczbowo-wartościowa dotyczy dwóch uczelni akademickich, w których udziały liczbowy i wartościowy projektów badawczych są zbliżone (różnica poniżej 4 p.p.), co świadczy o względnie równomiernym rozkładzie budżetów jednostkowych w tej kategorii.

Wzorzec 2 – przewaga wartościowa nad liczbową obejmuje dwie uczelnie akademickie, w których udział wartościowy projektów badawczych przewyższa udział liczbowy o 11-22 p.p. Wynika to z koncentracji na wysokobudżetowych projektach badań stosowanych i przemysłowych oraz udziału w programach ramowych UE, charakteryzujących się wyższymi budżetami jednostkowymi niż typowe granty NCN.

Wzorzec 3 – przewaga liczbowa nad wartościową dotyczy trzech uczelni akademickich, w których udział wartościowy projektów badawczych jest niższy od udziału liczbowego o 18-32 pp. W tych uczelniach dominują licznie realizowane projekty badawcze o stosunkowo niskich budżetach jednostkowych, natomiast mniejsza liczba projektów edukacyjnych lub inwestycyjnych o wysokich budżetach jednostkowych przejmując dominację w wymiarze wartościowym.

W uczelniach zawodowych struktura jest bardziej jednorodna: projekty edukacyjne dominują zarówno liczbowo (87,1%), jak i wartościowo (79,7%). Wyjątkiem jest jedna uczelnia zawodowa, w której dwa projekty inwestycyjne skupiają 72% łącznej wartości projektów tej uczelni, mimo że stanowią jedynie 25% ich liczby.

Tabela 18 przedstawia strukturę celów projektów w podziale na typy uczelni – zarówno w ujęciu bezwzględny (liczba wpisów), jak i procentowym (odsetek projektów realizujących dany cel). Mianownikiem w obliczeniu odsetka jest liczba projektów danej grupy (N proj. = 3 720 dla uczelni akademickich i N proj. = 62 dla zawodowych). Sumy kolumn przekraczają 100%, co wynika z wielokategorialności klasyfikacji – jeden projekt mógł zostać przypisany do więcej niż jednej kategorii celu.

Tabela 18. Struktura celów projektów w podziale na typy uczelni

Cel projektu	Uczelnie akademickie (N proj. = 3 720)		Uczelnie zawodowe (N proj. = 62)		Razem (N proj. = 3 782)	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Badania podstawowe/naukowe	1 909	45,3%	1	1,3%	1 910	44,5%
Współpraca międzynarodowa	608	14,4%	11	14,7%	619	14,4%
Badania stosowane/przemysłowe	452	10,7%	1	1,3%	453	10,6%
Doktoraty wdrożeniowe i stypendia	254	6,0%	1	1,3%	255	5,9%
Dydaktyka/kształcenie	273	6,5%	20	26,7%	293	6,8%
Wymiana międzynarodowa	172	4,1%	24	32,0%	196	4,6%
Popularyzacja nauki	254	6,0%	0	0,0%	254	5,9%
Wsparcie aplikowania o granty	143	3,4%	0	0,0%	143	3,3%
Infrastruktura/aparatura B+R	52	1,2%	0	0,0%	52	1,2%

Cel projektu	Uczelnie akademickie (N proj. = 3 720)		Uczelnie zawodowe (N proj. = 62)		Razem (N proj. = 3 782)	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Projekty inwestycyjne/uczelniane	24	0,6%	2	2,7%	26	0,6%
Inne	73	1,7%	15	20,0%	88	2,1%

Sumy przekraczają 100% ze względu na wielokategorialność (jeden projekt może realizować więcej niż jeden cel).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych 11 uczelni.

W zestawieniu wyodrębniono 11 kategorii celów, stosowanych konsekwentnie we wszystkich analizach. *Badania podstawowe/naukowe* obejmują przedsięwzięcia, których głównym produktem jest wiedza naukowa – publikacje, patenty, wyniki badań, prototypy i modele; finansowane przede wszystkim z konkursów NCN (OPUS, PRELUDIUM, SONATA, SONATA BIS, MINIATURA, MAESTRO i in.) oraz programów ramowych UE (Horyzont 2020, Horyzont Europa) i sieci ERA-NET.

Badania stosowane/przemysłowe obejmują wdrożenia dla sektorów gospodarki, realizowane w programach NCBiR (LIDER, TECHMATSTRATEG, GOSPOSTRATEG, Szybka Ścieżka) oraz programach ramowych UE.

Współpraca międzynarodowa grupuje projekty badawcze i naukowo-wdrożeniowe zakładające wielostronną współpracę z partnerami zagranicznymi: programy ramowe UE, bilateralne programy NCN (OPUS LAP, BEETHOVEN, WEAVE-UNISONO, HARMONIA), programy NCBiR w konsorcjach międzynarodowych oraz partnerstwa strategiczne Erasmus+ KA2. Kategoria ta nie obejmuje mobilności edukacyjnych Erasmus+ KA1, które ujęte są w kategorii wymiany międzynarodowej.

Doktoraty wdrożeniowe i stypendia obejmują program Doktorat wdrożeniowy, programy NCN (ETIUDA, PRELUDIUM BIS) i ministerialne (Diamentowy Grant, Perły Nauki).

Dydaktyka/kształcenie to przedsięwzięcia ukierunkowane na zmianę kompetencyjną odbiorców lub instytucjonalną zmianę w procesie kształcenia, finansowane z programów PO WER, FERS, Erasmus+ KA2 oraz programów ministerialnych (Doskonałość Dydaktyczna Uczelni, Studenckie Koła Naukowe Tworzą Innowacje).

Wymiana międzynarodowa obejmuje mobilność edukacyjną studentów i pracowników realizowaną przez Erasmus+ KA1 (KA103/KA131 – kraje programu; KA107/KA171 – kraje partnerskie) oraz programy NAWA (PROM, SPINAKER, Welcome to Poland, KATAMARAN).

Popularyzacja nauki skupia programy Doskonała Nauka, Społeczna Odpowiedzialność Nauki i analogiczne programy ministerialne, a także konferencje naukowe i wsparcie czasopism.

Wsparcie aplikowania o granty obejmuje programy Granty na granty i Premia na Horyzoncie, wspierające przygotowanie wniosków o finansowanie europejskie.

Infrastruktura/aparatura B+R to inwestycje w wyposażenie laboratoriów i infrastrukturę badawczą finansowane z dotacji ministerialnych (SPUB), programów PO IR, FENG i KPO. *Projekty inwestycyjne/uczelniane* obejmują szersze przedsięwzięcia infrastrukturalne i instytucjonalne, w tym projekty dostępnościowe z PO WER i FERS.

Inne grupuje projekty wspierające otoczenie działalności naukowej, nieprzypisane do pozostałych kategorii: projekty transgraniczne Interreg, inicjatywy Funduszu Wyszehradzkiego o charakterze konferencyjnym oraz projekty cyfryzacji.

Uczelnie akademickie realizują projekty zdominowane przez cele badawcze. Badania podstawowe/naukowe obejmują 45,3% projektów tej grupy, współpraca międzynarodowa – 14,4%, badania stosowane/przemysłowe – 10,7%, doktoraty wdrożeniowe i stypendia – 6,0%, dydaktyka/kształcenie – 6,5%, wymiana międzynarodowa – 4,1%, popularyzacja nauki – 6,0%, wsparcie aplikowania o granty – 3,4%. Infrastruktura/aparatura B+R (1,2%) i projekty inwestycyjne/uczelniane (0,6%) stanowią pod względem liczby projektów mniejszą część aktywności, jednak w wymiarze wartościowym odgrywają istotną rolę w wybranych uczelniach akademickich.

Uczelnie zawodowe wykazują odmienny rozkład celów. Wymiana międzynarodowa obejmuje 32,0% projektów i realizowana jest wyłącznie przez zdecentralizowane komponenty mobilnościowe Erasmus+ KA1. Dydaktyka/kształcenie stanowi 26,7% projektów i obejmuje partnerstwa edukacyjne Erasmus+ KA2 oraz projekty PO WER i FERS. Współpraca międzynarodowa (14,7%) dotyczy projektów Erasmus+ KA2 i Funduszu Wyszehradzkiego. Kategorie badawcze (badania podstawowe i stosowane) obejmują łącznie 2,6% projektów. Wsparcie aplikowania o granty i infrastruktura/aparatura B+R nie wystąpiły w tej grupie. Projekty inwestycyjne/uczelniane (2,7%) koncentrują się w jednej uczelni zawodowej i obejmują projekty dostępnościowe z PO WER i FERS; odpowiadają za 72,0% wartości budżetowej tej uczelni.

Spośród uczelni akademickich pięć wykazuje profil badawczo-naukowy, w którym badania podstawowe stanowią kategorię dominującą (27,7% - 57,2%) dwie z nich charakteryzują się dodatkowo zbliżonym udziałem badań stosowanych/przemysłowych, co nadaje im charakter badawczo-wdrożeniowy. Jedna uczelnia akademicka wykazuje profil mieszany, łącząc w zbliżonych proporcjach cele dydaktyczne i badawcze. Wszystkie cztery uczelnie zawodowe wykazują profil dydaktyczno-edukacyjny, w którym wymiana międzynarodowa lub dydaktyka/kształcenie stanowią kategorie dominujące, co wiąże się z koncentracją aktywności w komponentach mobilnościowych i partnerskich Erasmus+.

5.3. Model realizacji projektów

Poniższa tabela przedstawia strukturę projektów 11 badanych uczelni w podziale na dwie kategorie: projekty realizowane samodzielnie oraz projekty realizowane we współpracy (w formule konsorcyjnej, partnerskiej lub wielostronnej). Dla każdej kategorii wskazano liczbę projektów i udział w ogólnej liczbie projektów.

Tabela 19. Struktura projektów według modelu realizacji – w podziale na typy uczelni

Typ uczelni	Projekt realizowany samodzielnie		Projekt realizowany we współpracy		Ogółem (N proj.)
	Liczba	% N	Liczba	% N	
Uczelnie akademickie (7)	2 870	77,2%	846	22,8%	3 716
Uczelnie zawodowe (4)	27	43,5%	35	56,5%	62
RAZEM (11 uczelni)	2 897	76,7%	881	23,3%	3 778¹

¹ Nie obejmuje 4 projektów jednej uczelni akademickiej, dla których brak danych o formie realizacji (0,2% liczby, 5,2% wartości budżetowej tej uczelni).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analiz indywidualnych 11 uczelni. Uwaga: udziały wartościowe nie są prezentowane w tabeli zanonimizowanej, gdyż w tabeli źródłowej wyrażone są jako procent budżetu poszczególnej uczelni i nie podlegają prostemu sumowaniu.

Spośród 3 778 projektów, dla których dostępne są dane o formie realizacji, 2 897 (76,7%) stanowią projekty realizowane samodzielnie, a 881 (23,3%) – projekty realizowane we współpracy. Cztery projekty jednej uczelni akademickiej nie posiadają danych o formie realizacji i nie zostały uwzględnione w zestawieniu.

Uczelnie akademickie (N = 3 716) realizują 77,2% projektów samodzielnie i 22,8% we współpracy. Uczelnie zawodowe (N = 62) realizują 43,5% projektów samodzielnie i 56,5% we współpracy.

Przewaga modelu samodzielnego w uczelniach akademickich wiąże się z charakterem programów NCN, w ramach których finansowane są indywidualne projekty badawcze. W wymiarze wartościowym zależność ta kształtuje się odmiennie w poszczególnych uczelniach: projekty realizowane we współpracy skupiają w wielu przypadkach większą część wartości budżetowej niż wynikałoby to z ich udziału liczbowego. W dwóch uczelniach akademickich udział projektów samodzielnych w wartości budżetowej jest wyraźnie niższy niż w liczbie projektów – odpowiednio 25,5% wobec 61,3% i 19,3% wobec 73,3%. Wynika to z udziału tych uczelni w wysokobudżetowych konsorcjach programów ramowych UE.

W uczelniach zawodowych rozkład między modelem samodzielnym a współpracą w wymiarze wartościowym waha się od 49,8%/50,2% do 10,4%/89,6%, co wiąże się ze specyfiką programu Erasmus+ – komponenty KA1 realizowane są samodzielnie, natomiast partnerstwa KA2 wymagają wielostronnej współpracy.

5.4. Grupy docelowe projektów

Analiza grup docelowych projektów realizowanych przez badane uczelnie napotyka na istotne ograniczenie metodologiczne. W zestawieniach przekazanych przez poszczególne uczelnie stosowane były odmiennie konwencje dokumentowania odbiorców działań projektowych. Część uczelni dysponowała odrębną kolumną z grupą docelową i dostarczyła zestawienia z precyzyjnymi danymi – dotyczy to wszystkich czterech uczelni zawodowych. W

przypadku jednej uczelni akademickiej zestawienie zawierało częściowe przypisania (21,4% projektów z wyodrębnioną grupą docelową), a w przypadku innej – 5,7%, co wynika z przewagi projektów o charakterze stricte badawczym, niewymagających wskazania odbiorcy końcowego. Cztery uczelnie akademickie nie wyodrębniły grup docelowych w kolumnie zestawienia – grupy zostały określone przez autorów na podstawie analizy tytułów projektów, streszczeń i typów programów. W przypadku jednej uczelni akademickiej podstawowym źródłem informacji były wywiady pogłębione. To zróżnicowanie sprawia, że dane różnią się stopniem pewności, co należy mieć na uwadze przy interpretacji.

Grupy wewnętrzne (społeczność akademicka)

We wszystkich jedenastu badanych uczelniach projekty adresowane są w pierwszej kolejności do społeczności akademickiej. **Studenci** stanowią jedyną grupę docelową o powszechnym zasięgu – obecną bez wyjątków we wszystkich uczelniach. W uczelniach zawodowych studenci są bezpośrednimi beneficjentami projektów mobilnościowych Erasmus+ oraz pośrednimi beneficjentami projektów dostępnościowych i modernizacyjnych PO WER i FERS. W uczelniach akademickich dominującą rolę studentów identyfikuje się na podstawie typów programów i tytułów projektów, ponieważ część zestawień nie formalizuje tej kategorii w odrębnej kolumnie.

Kadra naukowo-dydaktyczna jest drugą powszechną grupą docelową, choć jej rola różni się między typami uczelni. W uczelniach akademickich kadra kształtuje kompetencje przede wszystkim pośrednio – przez realizację projektów badawczych NCN, zarządzanie konsorcjami programów ramowych UE i współpracę międzynarodową. W uczelniach zawodowych kadra jest bezpośrednim adresatem szkoleń, mobilności i projektów modernizacyjnych.

Doktoranci jako odrębna kategoria projektowa występują wyłącznie w pięciu uczelniach akademickich. Kluczowymi instrumentami są granty NCN (PRELUDIUM, SONATA) oraz program Doktorat wdrożeniowy. W uczelniach zawodowych kategoria ta nie została odnotowana.

Kadra administracyjna i zarządzająca pojawia się jako samodzielna kategoria przede wszystkim w uczelniach zawodowych – głównie w kontekście projektów dostępnościowych i modernizacyjnych finansowanych z PO WER i FERS. W uczelniach akademickich jej obecność zidentyfikowano pośrednio, m.in. w kontekście szkoleń z obsługi cudzoziemców.

Absolwenci jako formalna kategoria projektowa odnotowani zostali tylko w jednej uczelni zawodowej, w kontekście mobilności Erasmus+.

Osoby ze specjalnymi potrzebami, w tym z niepełnosprawnościami stanowią wyodrębnioną grupę odbiorców projektów dostępnościowych realizowanych w ramach PO WER (Działanie 3.5) i FERS (Działanie 03.01). Projekty te objęły dziesięć z jedenastu badanych uczelni i ukierunkowane były na dostosowanie środowiska uczelnianego – architektonicznego, cyfrowego i organizacyjnego – do potrzeb tej grupy.

Grupy zewnętrzne (odbiorcy spoza uczelni)

Uczniowie szkół i młodzież szkolna jako grupy docelowe odnotowane zostały w czterech uczelniach akademickich. Działania projektowe skierowane do tej grupy obejmują zarówno inicjatywy edukacyjne realizowane przez uczelnie o szerokim profilu dydaktycznym, jak i działania popularyzatorskie i specjalistyczne.

Przedsiębiorcy i partnerzy B+R jako formalni beneficjenci lub współrealizatorzy projektów odnotowani zostali w trzech uczelniach akademickich, w związku z projektami doktoratów wdrożeniowych oraz projektami PO IR i FENG.

Społeczność lokalna jako grupa docelowa obecna jest w czterech uczelniach – trzech akademickich i jednej zawodowej – w kontekście działań terytorialnych lub popularyzatorskich.

Odnotowano również grupy docelowe specyficzne dla poszczególnych uczelni: jedna uczelnia akademicka realizowała projekty adresowane do cudzoziemców i uchodźców jako wprost zdefiniowanej kategorii projektowej; jedna uczelnia zawodowa adresowała projekty do studentów zagranicznych uczelni partnerskich; jedna uczelnia akademicka prowadziła studia podyplomowe dla doradców branżowych w ramach projektów finansowanych z programów krajowych; jedna uczelnia akademicka realizowała projekty skierowane do seniorów.

5.5. Kompetencje studentów kształtowane w ramach projektów

Profil kompetencji kształtowanych w ramach projektów jest pochodną typu uczelni i struktury jej działalności projektowej. Jedynym obszarem o zasięgu powszechnym – obejmującym wszystkie jedenaście badanych uczelni – są **kompetencje językowe i międzykulturowe**, co bezpośrednio odzwierciedla dominację programów Erasmus+ KA1 w strukturze projektów. Dla uczelni zawodowych jest to jednocześnie obszar opisywany przez przedstawicieli uczelni jako główny kierunek rozwoju umiejętności studentów realizowany w projektach: *...dominują kompetencje uniwersalne: komunikacja międzykulturowa, języki obce, samodzielność, umiejętność pracy w grupach międzynarodowych, kompetencje społeczne. To kompetencje realnie potrzebne na rynku pracy* [IDI – przedstawiciel uczelni zawodowej]. W uczelniach akademickich obszar ten stanowi jeden z kilku równoległe rozwijanych, obok kompetencji specjalistycznych i badawczych.

W uczelniach akademickich na pierwszym planie pojawiają się **kompetencje specjalistyczne, techniczne i laboratoryjne**, których charakter jest zdeterminowany profilem danej uczelni. W dwóch uczelniach akademickich są to umiejętności inżynierskie – inżynieria materiałowa, automatyka, robotyka, druk 3D, modelowanie numeryczne. W dwóch innych uczelniach projekty koncentrują się na przygotowaniu klinicznym: przygotowanie do egzaminów OSCE, obrazowanie 3D, histologia, symulacje medyczne. Przedstawiciel jednej z uczelni akademickich podkreśla rolę centrum symulacji medycznej, w którym studenci działają *...jak gdyby faktycznie w szpitalu, więc nie tylko zdobywają praktyki w szpitalu będąc w klinikach, ale też nawet u nas* [IDI – przedstawiciel uczelni akademickiej]. W jednej uczelni akademickiej profil specjalistyczny wiąże się z naukami rolniczymi i środowiskowymi.

Uczelnie zawodowe tego obszaru nie opisują, co jest spójne z ich strukturą projektową zdominowaną przez programy Erasmus+ i projekty dydaktyczne.

Ściśle powiązane z powyższym są **kompetencje praktyczne i zawodowe**, rozumiane jako przygotowanie do zadań zawodowych przez kontakt z rzeczywistymi problemami, staże lub symulacje. W dwóch uczelniach akademickich studenci pracują nad rzeczywistymi problemami technologicznymi, a prace dyplomowe nierzadko opierają się na zadaniach realizowanych przez uczelniane zespoły badawcze. W czterech uczelniach akademickich programy PO WER i FERS finansowały staże, szkolenia i wizyty studyjne obejmujące studentów bezpośrednio. W uczelniach zawodowych obszar ten pojawia się głównie przez staże zagraniczne Erasmus+; w jednej z nich projekty PO WER i FERS adresowane były do kadry, a nie bezpośrednio do studentów.

Kompetencje cyfrowe i analityczne opisywane są wyłącznie przez uczelnie akademickie. W dwóch uczelniach akademickich obejmują programowanie, sztuczną inteligencję, analizę danych i modelowanie CAD/CAM, kształtowane m.in. przez projekty studenckich kół naukowych. W innych uczelniach akademickich wynikają z wymogów programów PO WER i FERS lub – w jednym przypadku – stanowiły odpowiedź na konieczność modernizacji infrastruktury w czasie pandemii COVID-19. Uczelnie zawodowe tego obszaru nie sygnalizują ani w wywiadach, ani w zestawieniach projektów.

Uczelnie zawodowe koncentrują się natomiast na **kompetencjach miękkich i społecznych**: samodzielności, pracy zespołowej, kreatywności i zdolności adaptacji. Przedstawiciel jednej z uczelni zawodowych wymienia: *...umiejętności komunikacyjne i międzykulturowe, kreatywność i samodzielność w rozwiązywaniu problemów, krytyczne i analityczne myślenie, współpracę zespołową i adaptację do nowych środowisk* [IDI – przedstawiciel uczelni zawodowej]. Obszar ten opisywany jest również przez dwie uczelnie akademickie – w jednej kompetencje miękkie stanowią element przygotowania do zawodu nauczyciela, w drugiej nacisk na humanistyczne aspekty zawodu i budowanie relacji z pacjentem stanowi świadomy element profilu kształcenia. W pozostałych uczelniach akademickich kompetencje miękkie nie są wyodrębniane jako samodzielny obszar projektowy, choć pojawiają się jako składnik projektów mobilnościowych.

Kompetencje badawcze i metodologiczne opisywane są przez uczelnie akademickie – w części z nich wprost przez przedstawicieli uczelni, w pozostałych zostają zidentyfikowane na podstawie analizy zestawień projektów. Głównym instrumentem ich kształtowania są granty NCN (MINIATURA, OPUS, SONATA), projekty Horyzont Europa oraz doktoraty wdrożeniowe. W uczelniach zawodowych, których struktura projektów ogranicza się do Erasmus+ i projektów dydaktycznych, obszar ten pozostaje poza zakresem działalności projektowej.

Obecność **kompetencji przedsiębiorczych i związanych z rynkiem pracy** jest w zestawieniach i wywiadach niejednolita. Część uczelni akademickich opisuje je wprost jako cel projektowy; w pozostałych przypadkach zostają zidentyfikowane jako komponent projektów kompetencyjnych, efekt staży lub działanie kół naukowych. Część uczelni – zarówno

akademickich, jak i zawodowych – nie wyodrębnia tego obszaru. Zróżnicowanie to może wynikać zarówno z faktycznej nieobecności tego wymiaru w działalności projektowej, jak i z odmiennego sposobu kategoryzowania efektów projektów przez poszczególne uczelnie.

Dwa obszary mają charakter jednostkowy. **Kompetencje dydaktyczne i pedagogiczne** opisuje wyłącznie jedna uczelnia akademicka, w której projekty PO WER bezpośrednio przygotowują studentów do roli nauczyciela. **Kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem i zieloną transformacją** jako wprost wskazany obszar pojawiają się wyłącznie w jednej uczelni akademickiej, w ramach projektów FERS obejmujących szkolenia z analizy śladu węglowego, LCA i raportowania środowiskowego.

Widocznym ograniczeniem jest brak systematycznego monitorowania efektów kompetencyjnych na poziomie projektów. Większość uczelni nie dysponuje mechanizmami pozwalającymi oddzielić wpływ projektów na kompetencje studentów od szerszego procesu dydaktycznego.

5.6. Kompetencje kadry naukowo-dydaktycznej kształtowane w ramach projektów

We wszystkich analizowanych uczelniach rozwój kompetencji kadry naukowo-dydaktycznej stanowi obecny komponent działalności projektowej, choć jego charakter, zakres i intensywność są zróżnicowane w zależności od typu uczelni i struktury realizowanych projektów. Na podstawie przeprowadzonej analizy można wyróżnić pięć głównych obszarów kompetencyjnych kadry.

Obszarem obecnym zarówno w uczelniach akademickich, jak i zawodowych są **kompetencje dydaktyczne i metodyczne**. Program Erasmus+ (Staff Training, Staff for Teaching) jest instrumentem obecnym we wszystkich uczelniach, umożliwiającym poznanie metod stosowanych w zagranicznych uczelniach partnerskich. W uczelniach zawodowych stanowi on główne, a nierzadko jedyne projektowe źródło tego rodzaju kompetencji. W uczelniach akademickich doskonalenie warsztatu dydaktycznego odbywa się również przez projekty finansowane z PO WER i FERS, zakładające bezpośrednie wsparcie kadry prowadzącej dydaktykę. W jednej uczelni akademickiej projekty dydaktyczne rozwijają kompetencje kadry w zakresie projektowania sytuacji edukacyjnych i dydaktyki cyfrowej, a przedstawiciel tej uczelni wskazuje, że spośród wszystkich obszarów kompetencyjnych kadry właśnie ten rozwijał się w ramach projektów najszerzej, przy czym *...kluczowe było łączenie szkoleń z wdrożeniami praktycznymi* [IDI – przedstawiciel uczelni akademickiej].

W uczelniach akademickich obecne są **kompetencje badawcze i metodologiczne**, budowane przez samą realizację projektów z kategorii badania podstawowe/naukowe i badania stosowane/ przemysłowe – ich rozwijanie ma charakter immanentny i wynika z natury realizowanych działań. W projektach NCBiR, w tym w cyklu projektów LIDER adresowanym do młodych naukowców, kadra uczelni technicznych i akademickich rozwija kompetencje z zakresu zarządzania zespołami badawczymi, współpracy z przemysłem i komercjalizacji wyników badań. Projekty realizowane w ramach Horyzont 2020 i Horyzont Europa kształtują umiejętności zarządzania dużymi konsorcjami międzynarodowymi i aplikowania o granty

europeskie. Szczególną rolę pełni instrument MINIATURA, umożliwiający kadrze realizację działań pilotażowych – kwerend, wyjazdów studyjnych, badań wstępnych – stanowiących ścieżkę stopniowego budowania potencjału do aplikowania o większe granty. W uczelniach zawodowych, których struktura projektów zdominowana jest przez Erasmus+ i projekty dydaktyczne, obszar ten pozostaje poza zakresem działalności projektowej.

Kompetencje cyfrowe są rozwijane w obu typach uczelni, choć ze zróżnicowanymi akcentami. W uczelniach akademickich kształtowane są przez uczestnictwo w projektach badawczych, w których technologia stanowi element warsztatu pracy. W uczelniach zawodowych przyjmują częściej formę dedykowanych szkoleń z narzędzi dydaktycznych, platform e-learningowych i systemów zarządzania treścią, realizowanych w ramach projektów dydaktycznych. Pandemia COVID-19 przyspieszyła ten proces w niemal wszystkich instytucjach, wymuszając pilne wdrożenie narzędzi zdalnego kształcenia. Przedstawiciel jednej z uczelni akademickich wskazuje, że wdrożona wówczas infrastruktura *...wspiera pracowników po dziś dzień* [IDI – przedstawiciel uczelni akademickiej], co wskazuje na trwały charakter tej zmiany kompetencyjnej.

Stopniowo rosnącym obszarem, obecnym przede wszystkim w uczelniach realizujących projekty z PO WER i FERS, są **kompetencje dostępnościowe** kadry z zakresu obsługi studentów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, stosowania technologii wspomagających i wdrażania standardów dostępności cyfrowej. Obszar ten coraz częściej wykracza poza wymóg proceduralny i wpisuje się w szerszą misję instytucjonalną, czego wyrazem jest kontynuacja szkoleń dostępnościowych przez część uczelni po zakończeniu finansowania projektowego. Uczelnie, które nie realizowały projektów dostępnościowych, nie opisują tego obszaru ani w zestawieniach projektów, ani w wywiadach.

Kompetencje profilowane i specjalistyczne odzwierciedlają misję i kierunki kształcenia poszczególnych uczelni i z definicji mają charakter jednostkowy. W uczelniach akademickich rozwijane są przede wszystkim przez projekty badawcze: w uczelniach o profilu medycznym obejmują kompetencje z zakresu symulacji medycznej i technik obrazowania, w uczelniach technicznych dotyczą zaawansowanych technologii przemysłowych i energetycznych, w uczelni rolniczej – biogospodarki i leśnictwa. Oddzielnym przykładem są kompetencje ekologiczne kadry jednej uczelni akademickiej, rozwijane w ramach projektów FERS i obejmujące analizę śladu węglowego, LCA i raportowanie środowiskowe – wyrastające z projektów dydaktycznych, nie zaś z badań. Przenoszalność tych kompetencji między uczelniami jest z natury rzeczy ograniczona, natomiast ich osadzenie w strategii instytucjonalnej jest wyraźne.

Widocznym ograniczeniem jest brak systematycznego monitorowania efektów kompetencyjnych na poziomie projektów. Większość uczelni nie dysponuje mechanizmami pozwalającymi odróżnić wpływ projektów na kompetencje kadry od szerszego procesu jej codziennej pracy dydaktycznej i badawczej.

5.7. Współpraca uczelni z podmiotami rynku pracy i sektorem biznesu

Badane uczelnie różnią się pod względem tego, w jakim zakresie podmioty gospodarcze występują jako współrealizatorzy projektów – przede wszystkim badawczych i badawczo-rozwojowych. Zróżnicowanie to wynika z typu uczelni, ale również ze struktury dostępnych instrumentów finansowania.

Uczelnie akademickie

Współrealizacja projektów badawczych i B+R z podmiotami gospodarczymi występuje przede wszystkim w uczelniach akademickich. Cztery uczelnie akademickie realizują projekty z udziałem partnerów z sektora gospodarki, przy czym charakter tej współpracy jest zróżnicowany.

Dwie uczelnie akademickie realizują projekty w ramach konsorcjów NCBiR z partnerami przemysłowymi oraz program doktoratów wdrożeniowych, w których firmy współdefiniują tematykę badań. Partnerami są przedsiębiorstwa z obszarów energetyki i OZE, transportu kolejowego, górnictwa, IT i automatyzacji, które określają problemy technologiczne i testują proponowane rozwiązania. Jedna uczelnia akademicka współrealizuje projekty z podmiotami z sektora medycznego, obejmujące testowanie wyrobów medycznych oraz badania kliniczne. Wymogi konkursów Agencji Badań Medycznych obligują do włączania klinik i szpitali jako partnerów, co sprawia, że udział podmiotów prywatnych jest w tej grupie projektów wpisany w reguły finansowania: *...muszą być kliniki, muszą być szpitale czy nawet dosłownie prywatny sektor również, nie tylko budżetowe jednostki* [IDI – przedstawiciel uczelni akademickiej]. Jedna uczelnia akademicka realizuje projekty z udziałem przedsiębiorstw sektora rolno-spożywczego, klastrów, izb gospodarczych oraz grup operacyjnych jako beneficjentów projektów; przedstawiciel tej uczelni opisuje tę formułę: *...projekty wspierają rozwój współpracy: inicjują ją, porządkują poprzez formalne role i cele, a następnie utrwalają dzięki wspólnym rezultatom* [IDI – przedstawiciel uczelni akademickiej].

W trzech uczelniach akademickich współrealizacja projektów z podmiotami biznesowymi nie występuje lub jest niewielka. W jednej z nich współpraca z podmiotami biznesowymi dotyczy głównie doktoratów wdrożeniowych i projektów ukierunkowanych na komercjalizację wyników badań, lecz stanowi niewielką część działalności projektowej, zdominowanej przez badania podstawowe. W innej tylko jeden projekt był realizowany we współpracy z podmiotem zewnętrznym; przedstawiciel tej uczelni wskazuje na ograniczoną dostępność instrumentów finansowych umożliwiających taką współpracę: *...możliwości, na które uczelnia może akurat uzyskać finansowanie, jest bardzo niewiele i to jest odwrotny problem: jak próbować dopasować się do tego wąskiego strumienia projektowego* [IDI – przedstawiciel uczelni akademickiej]. Jedna uczelnia akademicka realizuje projekty we współpracy z instytucjami edukacyjnymi, organizacjami pozarządowymi i instytucjami kultury – instytucje edukacyjne i społeczne stanowią naturalne otoczenie jej projektów, a nie sektor przemysłowy. Przedstawiciel tej uczelni wskazuje, że współpraca projektowa przekształca się w trwałe relacje: *...dzięki projektom uczelnia rozwija sieć partnerstw, które przekładają się na*

zawieranie umów i stałą współpracę w zakresie świadczenia usług badawczych [IDI – przedstawiciel uczelni akademickiej].

Uczelnie zawodowe

W uczelniach zawodowych podmioty gospodarcze nie występują jako współrealizatorzy projektów. Udział pracodawców i praktyków ogranicza się do prowadzenia zajęć i warsztatów w ramach projektów kompetencyjnych. Dwie uczelnie zawodowe deklarują współpracę z lokalnym otoczeniem poprzez organizację praktyk, staży i udział ekspertów zewnętrznych, jednak żaden z projektów nie był realizowany z przedsiębiorstwem jako współrealizatorem. Dwie pozostałe uczelnie zawodowe realizują projekty Erasmus+ i projekty dostępnościowe, których zasady nie przewidują udziału podmiotów gospodarczych jako współrealizatorów: *...w Erasmus+ współpraca z biznesem nie występuje. Nie współpracujemy z otoczeniem społeczno-gospodarczym w ramach projektów* [IDI – przedstawiciel uczelni zawodowej].

5.8. Wpływ projektów na zwiększenie aktywności zawodowej studentów

Niemal wszystkie badane uczelnie wskazują, że nie prowadzą odrębnych pomiarów pozwalających przypisać zmiany w aktywności zawodowej studentów ich udziałowi w konkretnych projektach. Powtarzającym się uzasadnieniem jest trudność odróżnienia efektów projektowych od szerszego procesu dydaktycznego. Badania losów absolwentów – tam gdzie są prowadzone – odnoszą się do ogólnego doświadczenia studiowania, nie do udziału w projektach. Przedstawiciel jednej z uczelni akademickich formułuje to następująco: *...prowadzimy badanie losów absolwentów, natomiast nie ma wprost badania, które przykłada się do tego, jak nasze realizowane projekty pozwalają im się rozwijać w pracy zawodowej. Pytamy bardziej holistycznie* [IDI – przedstawiciel uczelni akademickiej].

Uczelnie akademickie

Dwie uczelnie akademickie dysponują danymi monitoringowymi wynikającymi z obowiązkowych wskaźników EFS: jedna – dla projektu PO WER, w którym 94,4% spośród 410 objętych monitoringiem osób podjęło zatrudnienie lub kontynuowało kształcenie w ciągu 6 miesięcy od zakończenia nauki; druga – z analogicznego wskaźnika z programu PO WER (Zintegrowane Programy Rozwoju), gdzie 53,65% absolwentów objętych wsparciem podjęło zatrudnienie lub kontynuowało kształcenie w ciągu sześciu miesięcy. Obie uczelnie zaznaczają, że dane te nie pozwalają na jednoznaczną ocenę wpływu projektów, gdyż wymagany wskaźnik EFS nie został zaprojektowany jako narzędzie ewaluacji.

Pozostałe uczelnie akademickie wskazują na pośredni związek między projektami a przygotowaniem do aktywności zawodowej. W jednej uczelni wpływ ten opisywany jest jako efekt uczestnictwa studentów w pracach badawczych zespołów: *...oni korzystają raczej przy okazji, jak są w zespole, robią pomiary, pomagają przy eksperymentach. To zależy od kierunku i od ich własnej inicjatywy, a nie od tego, że projekt jest na nich nastawiony* [IDI – przedstawiciel uczelni akademickiej]. W innej uczelni projekty PO WER przygotowujące do

zawodu nauczyciela są opisywane jako pośredni mechanizm wpływu na aktywność zawodową, choć uczelnia nie dysponuje danymi to potwierdzającymi. W kolejnej uczelni przedstawiciel wskazuje, że absolwenci wykorzystują wyniki badań prowadzonych na uczelni w praktyce zawodowej, co świadczy o pośrednim przełożeniu działań projektowych na aktywność zawodową absolwentów. Trzy uczelnie akademickie nie dysponują żadnymi danymi w tym zakresie i nie opisują pośrednich obserwacji.

Uczelnie zawodowe

Jedna uczelnia zawodowa obserwuje, że studenci z doświadczeniem mobilności Erasmus+ podejmują pracę częściej w środowisku międzynarodowym, jednak bez formalnych danych to potwierdzających. Pozostałe trzy uczelnie zawodowe wskazują wyłącznie na ogólny związek między rozwojem kompetencji w projektach a przygotowaniem do rynku pracy, bez możliwości jego weryfikacji.

Brak systematycznego monitorowania wpływu projektów na aktywność zawodową studentów jest wspólnym mianownikiem dla wszystkich badanych uczelni. Dane wskaźnikowe EFS, tam gdzie występują, rejestrują ogólny status absolwenta po sześciu miesiącach od ukończenia studiów, lecz nie pozwalają na przypisanie tego efektu konkretnym projektom ani na porównanie między uczelniami.

5.9. Wpływ projektów na sytuację osób ze specjalnymi potrzebami

Projekty dostępnościowe realizowane w ramach PO WER (Działanie 3.5) i FERS (Działanie 03.01) objęły dziesięć z jedenastu badanych uczelni. Jedna uczelnia zawodowa wspiera osoby ze specjalnymi potrzebami poza kanałem projektów zewnętrznych, w modelu zintegrowanym z podstawową ofertą dydaktyczną. We wszystkich pozostałych uczelniach projekty te stanowiły główny lub jedyny mechanizm systemowego podejścia do dostępności, a zakres działań był porównywalny: dostosowania architektoniczne, dostępność cyfrowa i informacyjno-komunikacyjna, szkolenia kadry, zmiany organizacyjne i proceduralne.

Uczelnie akademickie

W uczelniach akademickich projekty dostępnościowe były realizowane równolegle z innymi rodzajami projektów i wpisane w szerszy kontekst instytucjonalny. Sześć uczelni akademickich zrealizowało projekty w tym obszarze. Jedna powiązała działania projektowe z funkcjonowaniem wyspecjalizowanego centrum dostępności, które nadzoruje wdrażane rozwiązania. Inne realizowały projekty obejmujące likwidację barier architektonicznych, wprowadzenie polityki dostępności, rozbudowę procedur i infrastruktury wspierającej dostępność cyfrową i informacyjno-komunikacyjną, a także zakup urządzeń wspomagających i wprowadzenie pętli indukcyjnych. Jedna uczelnia akademicka zrealizowała dwa projekty systemowe: jeden obejmujący dostosowania architektoniczne, cyfrowe i edukacyjne oraz rozbudowę biura wsparcia i centrum peer support, drugi – ogólnopolski – w roli partnera. Jedna uczelnia akademicka nie realizowała projektów dostępnościowych – jedynym działaniem w tym zakresie były projekty umożliwiające udział studentów ze specjalnymi

potrzebami w mobilnościach Erasmus+, a wsparcie dla tej grupy finansowane jest ze środków subwencyjnych.

Uczelnie zawodowe

W uczelniach zawodowych projekty dostępnościowe stanowiły większy udział w działalności projektowej niż w przypadku uczelni akademickich. Jedna uczelnia zawodowa zrealizowała projekt obejmujący modernizację wszystkich budynków kampusu; przedstawiciel tej uczelni wskazuje, że bez finansowania zewnętrznego realizacja tego przedsięwzięcia nie byłaby możliwa: *...bez tego projektu po prostu by się nie dało tego zrobić. Ten koszt inwestycyjny modernizacji czterech budynków był dość spory* [IDI – przedstawiciel uczelni zawodowej]. W innej uczelni zawodowej projekty dostępnościowe przełożyły się na zmianę postaw kadry: *...dostępność to nie tylko podjazdy i sprzęt. To to, że ludzie wiedzą, jak wspierać studentów i nie boją się tego robić* [IDI – przedstawiciel uczelni zawodowej]. W trzeciej uczelni zawodowej projekty dostępnościowe stanowiły ok. 72% łącznej wartości projektów uczelni, co odzwierciedla ograniczony dostęp tej uczelni do innych instrumentów finansowania. Jedna uczelnia zawodowa nie realizowała żadnych projektów w tym obszarze i opisywała model wsparcia jako zintegrowany z podstawową ofertą dydaktyczną poprzez elastyczne formy studiowania.

We wszystkich uczelniach, które zrealizowały projekty dostępnościowe, przedstawiciele wskazują na trwałość wprowadzonych zmian – wdrożone procedury, standardy i zaplecze organizacyjne funkcjonują po zakończeniu projektów. Powtarzającym się zagrożeniem w części uczelni jest trudność utrzymania ciągłości finansowania specjalistycznej obsługi i infrastruktury po wygaśnięciu budżetu projektu. Programy PO WER i FERS okazały się w większości uczelni jedynym źródłem finansowania działań systemowych na rzecz dostępności.

5.10. Wpływ realizowanych projektów na rozwój zielonych kompetencji

Uczelnie akademickie

Tylko jedna spośród siedmiu badanych uczelni akademickich realizuje projekty bezpośrednio i w całości ukierunkowane na rozwój zielonych kompetencji. Dwa projekty FERS obejmują szkolenia z analizy śladu węglowego, analizy cyklu życia produktu (LCA), raportowania środowiskowego oraz oceny wpływu działalności na emisję CO₂. Uczelnia realizuje również projekty LIFE i Horyzont Europa w obszarze biogospodarki i ochrony klimatu. Działania te są osadzone w szerszym podejściu instytucjonalnym: *„Rozwój zielonych kompetencji jest częścią szerszego, instytucjonalnego podejścia Uczelni do zrównoważonego rozwoju”* [IDI – przedstawiciel uczelni akademickiej].

W dwóch innych uczelniach akademickich zielone kompetencje pojawiają się jako składnik projektów FERS, w których stanowią jeden z obowiązkowych lub preferowanych obszarów wsparcia określonych w warunkach konkursów. Jedna realizuje trzy projekty FERS zawierające elementy kształtujące zielone kompetencje – zarówno wśród studentów, jak i

wśród kadry. Druga realizuje projekt FERS zakładający modyfikację kierunków kształcenia oraz szkolenia kadry z zakresu transformacji energetycznej. Jej przedstawiciel wskazuje, że zmiana ta odzwierciedla nową perspektywę finansową: „*FERS kładzie nacisk na rozwój kompetencji cyfrowych, rozwój świadomości i umiejętności na rzecz zielonej transformacji, projektowania uniwersalnego*” [IDI – przedstawiciel uczelni akademickiej], podczas gdy projekty PO WER koncentrowały się na kompetencjach dydaktycznych, informatycznych i językowych.

W kolejnej uczelni akademickiej zielone kompetencje są efektem udziału głównie doktorantów i młodych badaczy w projektach badawczych i B+R z obszarów energetyki odnawialnej, technologii niskoemisyjnych, chemii odnawialnej i budownictwa energooszczędnego. Przedstawiciele uczelni nie opisywali tego jako odrębnej kategorii kompetencji – ich rozwój wynika ze specyfiki tematycznej projektów, nie z ich ukierunkowania kompetencyjnego. W innej uczelni akademickiej kilka grantów NCN dotyczy tematyki zrównoważonego rozwoju (emisje CO₂, gospodarka obiegu zamkniętego, ubóstwo energetyczne, sprawiedliwa transformacja), a w projektach edukacyjnych o zasięgu międzynarodowym pojawiają się elementy przedsiębiorczości społecznej i innowacji z komponentem zrównoważenia. Projekty te nie są jednak ukierunkowane na rozwój zielonych kompetencji jako cel.

Dwie pozostałe uczelnie akademickie nie realizowały projektów z komponentem zielonych kompetencji. Obie deklarują zamiar aplikowania do stosownych konkursów w przyszłych perspektywach finansowych, choć zgłaszane plany dotyczą głównie OZE i termomodernizacji – interwencji infrastrukturalnych, nie kompetencyjnych.

Uczelnie zawodowe

Żadna z czterech badanych uczelni zawodowych nie realizowała projektów z komponentem zielonych kompetencji. Jedynym odnotowanym działaniem z elementami zrównoważenia był projekt realizowany przez jedną z uczelni zawodowych w ramach programu Interreg, promujący zrównoważony transport wśród mieszkańców regionów przygranicznych. Projekt był skierowany do społeczności lokalnej, a nie do studentów ani kadry uczelni, i nie stanowił interwencji kompetencyjnej. Pozostałe trzy uczelnie zawodowe nie prowadziły żadnych działań w tym obszarze.

Różnice w obszarze zielonych kompetencji są powiązane z dostępem do instrumentów finansowych. W perspektywie PO WER zielone kompetencje nie stanowiły kryterium wsparcia – stąd ich nieobecność w większości uczelni w analizowanym okresie. Zmiana nastąpiła wraz z FERS, co widoczne jest w projektach trzech uczelni akademickich. Tam, gdzie zielona tematyka pojawia się jako pochodna zainteresowań badawczych, a nie jako cel kompetencyjny, zasięg oddziaływania na studentów i kadre jest trudniejszy do uchwycenia i oceny.

5.11. Podsumowanie

- W latach 2019-2024 jedenaście małopolskich uczelni objętych badaniem rozpoczęło realizację łącznie 3 782 projektów finansowanych ze źródeł zewnętrznych o łącznej wartości ok. 4 914,8 mln PLN.
- **Dominacja uczelni akademickich i asymetria strukturalna.** Uczelnie akademickie odpowiadały za 98,4% łącznej liczby projektów i 99,1% łącznej wartości. Struktura programowa jest przy tym wyraźnie zdominowana przez dwa bloki: projekty w ramach programów NCN (47,7% liczby projektów, 26,9% wartości), realizowane wyłącznie przez uczelnie akademickie i skupiające badania podstawowe i stosowane, oraz projekty w ramach programów polityki spójności UE wdrażanych na szczeblu krajowym, regionalnym i terytorialnym (EWT) – rozpatrywane łącznie z programami polityki rolnej i instrumentu odbudowy (KPO) – stanowiące 286 projektów (7,6% liczby) o wartości 1 253,3 mln PLN (25,5% wartości), angażujące zarówno uczelnie akademickie, jak i – w ograniczonym zakresie – zawodowe. Uczelnie zawodowe koncentrują swoją aktywność niemal wyłącznie w zdecentralizowanych komponentach Erasmus+ (program o najszerszym zasięgu uczestnictwa – 10 z 11 uczelni) oraz w projektach dostępnościowych w ramach PO WER i FERS.
- W ramach **RPO Województwa Małopolskiego 2014-2020 / Funduszy Europejskich dla Małopolski 2021-2027** objęty łącznie 16 projektów o wartości 86,7 mln PLN, zrealizowanych przez trzy uczelnie akademickie. Były to wyłącznie projekty inwestycyjne i badawczo-infrastrukturalne: jedna uczelnia realizowała trzy projekty o wartości 47,4 mln PLN w zakresie transferu wiedzy (SPIN), akredytowanych laboratoriów badawczych i laboratorium aerodynamiki; druga – cztery projekty o wartości 33,0 mln PLN w obszarach infrastruktury badawczej, ochrony bioróżnorodności i cyfryzacji dziedzictwa kulturowego; trzecia – dwa projekty transferu wiedzy (SPIN) o wartości 4,3 mln PLN. Żadna uczelnia zawodowa nie realizowała projektów w ramach RPO WM/FEM, co przedstawiciele uczelni tłumaczą ograniczoną dostępnością konkursów dedykowanych szkolnictwu wyższemu w ramach programów regionalnych.
- **Odmienne logiki zarządzania aktywnością projektową.** W dużych uczelniach akademickich aktywność projektowa ewoluuje w kierunku podejścia strategiczno-selektywnego; w mniejszych uczelniach akademickich pozostaje reakcją na zbieżność bieżących potrzeb instytucji z dostępnymi instrumentami. W uczelniach zawodowych aktywność projektowa jest instrumentalna wobec strategii umiędzynarodowienia i dydaktycznej misji uczelni – projekty nie są celem samym w sobie, lecz środkiem realizacji z góry określonych priorytetów.
- **Zróżnicowanie typów i celów projektów.** Trzy czwarte wszystkich projektów (75,7%) ma charakter badawczy, lecz zagregowana wartość tego wskaźnika zasłania zasadnicze różnice między typami uczelni: wśród uczelni akademickich udział

projektów badawczych wynosi 76,8%, wśród zawodowych – 8,1%. W uczelniach zawodowych dominują projekty edukacyjne (87,1% liczby, 79,7% wartości). Model realizacji projektów w uczelniach akademickich oparty jest głównie na samodzielności (77,2% projektów), co wiąże się z logiką grantów NCN; w uczelniach zawodowych przeważają projekty realizowane we współpracy (56,5%), co wynika ze specyfiki programu Erasmus+.

- **Współpraca z podmiotami rynku pracy.** Współrealizacja projektów z partnerami gospodarczymi dotyczy wyłącznie czterech uczelni akademickich – przede wszystkim w formie konsorcjów NCBiR i doktoratów wdrożeniowych. W uczelniach zawodowych podmioty gospodarcze nie pełnią roli współrealizatorów projektów.
- **Wpływ projektów na kompetencje.** Jedynym obszarem kompetencyjnym o powszechnym zasięgu są kompetencje językowe i międzykulturowe, kształtowane przez mobilności Erasmus+. W uczelniach akademickich dominują kompetencje badawcze, specjalistyczne i cyfrowe; w uczelniach zawodowych – kompetencje miękkie, społeczne i zawodowe, rozwijane przede wszystkim przez mobilność i partnerstwa edukacyjne. Kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem pojawiają się systematycznie tylko w jednej uczelni akademickiej; w uczelniach zawodowych nie odnotowano projektów z komponentem zielonych kompetencji.
- **Wpływ projektów na aktywność zawodową i dostępność.** Żadna z badanych uczelni nie prowadzi odrębnego monitorowania wpływu udziału w projektach na aktywność zawodową studentów – dostępne dane wskaźnikowe EFS rejestrują ogólny status absolwenta po sześciu miesiącach od ukończenia studiów i nie pozwalają na przypisanie efektu konkretnym projektom. W obszarze dostępności projekty PO WER i FERS okazały się w większości uczelni jedynym źródłem systemowego finansowania działań na rzecz osób ze specjalnymi potrzebami; wprowadzone zmiany mają charakter trwały, choć utrzymanie ich ciągłości po wygaśnięciu finansowania stanowi powtarzające się zagrożenie.

6. SPIS ILUSTRACJI I TABEL

Tabela 1. Charakterystyka części strategii dedykowanych wdrażaniu – dane zbiorcze dla jedenastu analizowanych uczelni	20
Tabela 2. Zbiorcze zestawienie zapisów w strategiach uczelni dotyczących regionalnych dokumentów strategicznych oraz potrzeb województwa (dane dla jedenastu analizowanych uczelni).....	26
Tabela 3. Zbieżność celów strategicznych małopolskich uczelni z wybranymi kierunkami polityki rozwoju Województwa Małopolskiego w SRWM 2030 – zestawienie wg kategorii tematycznych.....	34
Tabela 4. Zapisy w strategiach małopolskich uczelni dotyczące rozwoju umiejętności i kompetencji oraz kwalifikacji – według typu uczelni	38
Tabela 5. Formy weryfikacji PEU w badanych uczelniach	60
Tabela 6. Zakres aktywności w wymiarach umiędzynarodowienia według typu uczelni	70
Tabela 7. Mobilność studencka według typu uczelni (2024)	73
Tabela 8. Oferta kształcenia anglojęzycznego i programy międzynarodowe według typu uczelni (2024)	74
Tabela 9. Kraje o największej intensywności działań promocyjnych i marketingowych według typu uczelni (2024)	75
Tabela 10. Ogólna liczba nauczycieli akademickich cudzoziemców [uwzględniając liczbę etatów] na analizowanych małopolskich uczelniach	76
Tabela 11. Struktura regionalna i krajowa zatrudnienia nauczycieli akademickich cudzoziemców według typu uczelni (2024)	77
Tabela 12. Liczba studentów cudzoziemców wśród ogółu studentów na analizowanych małopolskich uczelniach	78
Tabela 13. Doktoranci cudzoziemcy w szkołach doktorskich oraz na studiach doktoranckich na analizowanych małopolskich uczelniach	81
Tabela 14. Zbiorcze zestawienie projektów 11 uczelni małopolskich według programów finansowania (2019-2024)	89
Tabela 15. Struktura projektów 11 badanych uczelni małopolskich według dystrybucji środków	99
Tabela 16. Struktura liczbowa projektów 11 uczelni małopolskich według typu projektów.	101
Tabela 17. Struktura wartościowa projektów 11 uczelni małopolskich według typu projektów	102
Tabela 18. Struktura celów projektów w podziale na typy uczelni.....	103
Tabela 19. Struktura projektów według modelu realizacji – w podziale na typy uczelni	106
Obraz 1. Chmura tagów – kraje pochodzenia studentów zagranicznych	80

